



Universitetet
i Stavanger

JEG HAR LYST TIL Å PRØVE EN DAG, BARE GLEMME KLOKKA – BARE SE HVA SOM SKJER



**Hvilke oppfatninger av barns medvirkning kommer frem
gjennom samtaler med barnehagelærere?**

Hvordan kommer medvirkning frem i barnehagenes årsplaner?

MASTEROPPGAVE, BMV MAS, VÅR-2014

FORFATTER: ODDVEIG ØGAARD



Universitetet
i Stavanger

DET HUMANISTISKE FAKULTET

MASTEROPPGAVE

Studieprogram:
Master i barnehagevitenskap
Emnekode: MBV MAS VÅR-2014

Vårsemesteret, 2014

Åpen

Forfatter: Oddveig Øgaard

.....
(signatur forfatter)

Veileder: Marit Alvestad og Anita Berge (biveileder)

Tittel på masteroppgaven: Hvilke oppfatninger av barns medvirkning kommer frem gjennom samtaler med barnehagelærere?
Hvordan kommer medvirkning frem i barnehagenes årsplaner?

Engelsk tittel: What conceptions of children's participation are expressed in conversation with kindergarten teachers? How is children's participation expressed in the kindergarten year plans?

Kilde bilde forside: http://www.google.no/search?client=safari&rls=en&q=arne+jakobsen+klokke&ie=UTF-8&oe=UTF-8&gfe_rd=cr&ei=Dt9sU4mGKYeUwQPlyoHgDw

Emneord:
Barns medvirkning
Oppfatninger
Årsplan

Sidetall: 60
+ vedlegg/annet: 11

Stavanger,
dato/år

FORORD

Fire år har gått og nå er jeg i gang med å slutføre masterprogrammet i Barnehagevitenskap. Det har vært en lang, men interessant og utfordrende reise. Ved reisens slutt kan jeg se tilbake på alle utfordringene, ny kunnskap og ikke minst oppdagelsen av hvor lite jeg kan. Denne reisen har vært viktig for meg, og har gitt meg mye jeg vil dra nytte av i videre arbeid der jeg forvalter Norges viktigste kapital; barna (jf. Kristin Halvorsen).

Først og fremst vil jeg takke de fem informantene mine som tok seg tid til å snakke med meg i en travel hverdag. Det var et positivt møte med barnehagelærere som så gjerne ville dele av sin hverdag til forskningen.

Så vil jeg spesielt takke Marit Alvestad som har vært min veileder. Du hadde et skarpt blikk og gav meg konstruktiv veiledning og oppmuntring. Takk for kritiske spørsmål og kunnskap du har delt slik at jeg stadig har løftet meg i prosessen. Jeg vil også takke min biveileder Anita Berge for gode tilbakemeldinger og gode kritiske spørsmål som også var med på å drive arbeidet mitt videre. Deres veiledning har vært til stor hjelp i denne prosessen.

Jeg vil også rette en stor takk til min arbeidsgiver. God avtale som har gjort at studie og jobb har kunne kombineres, har vært helt avgjørende for gjennomføring. Så vil jeg takke alle gode kolleger som har vist interesse i forskningen min. Det har vært både oppmuntrende og skjerpende. En spesiell takk til Tove som har lagt arbeidet mitt til rette for at jeg kunne konsentrere meg om studiet i lange perioder dette siste halve året. Du har gitt meg mange gode innspill i prosessen som har gjort at jeg har reflektert og stadig fått nye horisonter.

Dere hjemme; Rut, Endre, Jon og Per har også betydd mye i disse fire årene. Det at dere er en del av mitt liv, har gjort at jeg aldri har glemt å leve i virkeligheten ved siden av å skrive masteroppgave. Takk for stor tålmodighet i perioder der studiet gikk i både motbakke og nedoverbakke. Uttrykket ”man kjem ikke til fjells på flat mark” er betegnede for prosessen.

Det er både vemodig og godt å slutføre prosessen. Vemodig fordi temaet barns medvirkning har vært en stor del av meg det siste året, og godt også for å sette en strek for arbeidet. Jeg skal nå videre, og muligens jeg finner nye horisonter å utforske. Innholdet i denne studien får stå for seg selv. Leseren får tolke og reflektere over innholdet og muligens finne noe som engasjerer, noe jeg ville ha satt stor pris på.

God lesing!

09. mai 2014

Oddveig Øgaard

SAMMENDRAG

FNs barnekonvensjon fra 1989 ble ratifisert i Norge i 1991, og tatt inn i barnehageloven 1. januar 2006. Barns rett til medvirkning ble dermed en del av innholdet i rammeplan for barnehage. Evalueringsrapport av rammeplanen (Østrem et al., 2009) tydet på at barns medvirkning i praksis ofte viste seg ved at barn fikk gjøre individuelle valg fremfor barns innflytelse og deltakelse i et fellesskap. I rapporten sies det at det er et mangfold av forståelser som kan være uttrykk for ulike syn på barn og deres innflytelse i barnehagen. Med dette som bakteppe ønsket jeg å finne ut hvilke oppfatninger om medvirkning og pedagogisk praksis barnehagelærere har, og hvordan medvirkning kommer frem i barnehagenes årsplaner. Innsamling av empiri gjorde jeg ved hjelp av kvalitative intervju med fem barnehagelærere i tre kommuner. Intervjuene ble transkribert og analysert ved fenomenografisk metode (Marton & Booth, 2000). Marton og Booth sier at fenomenografien går ut på å beskrive hvordan forskjellige mennesker opplever og erfarer et fenomen forskjellig, og i denne studien er dette om forskjelligheten vedrørende barns medvirkning og årsplan.

I forskningen har jeg funnet to aspekter innenfor barns medvirkning; *Forståelse og betydning* og *Pedagogisk praksis*. Innenfor disse to aspektene kom det frem flere kategorier av oppfatninger. I analyse av årsplaner presenterer jeg hvordan medvirkning kommer frem i årsplanene, og barnehagelærernes oppfatninger av årsplan knyttet til medvirkning i egen barnehage. På bakgrunn av dette har jeg diskutert et vidt og snevert syn på demokrati og en aktiv og passiv bruk av årsplan.

Denne studien peker i samme retning til det andre har funnet tidligere (Bae, 2009; Østrem, 2009 & 2012; Alvestad, 2001, 2004). Det kan synes som om kunnskap om både barns medvirkning og årsplanarbeid er tema som ansatte i barnehagesektoren har behov for å øke ytterligere.

1. INNLEDNING	8
1.1 Bakgrunn	8
1.2 Mål og problemstilling	8
1.3 Barnehagelæreres kompetanse om barns medvirkning	9
1.4 Min erfaring og bakgrunn for forskningen	10
1.5 Teori og forskning innen temaet medvirkning og læreplan	11
1.6 Demokratibegrepet	12
1.7 Valg av metode	13
1.8 Studiens oppbygning	13
2. TEORI	14
2.1. Rammer om medvirkning	14
2.2 Forskning om medvirkning	16
2.3 Medvirkning og demokrati	18
2.4 Medvirkning i barnehagens praksis	20
2.5 Læreplan	23
2.6 Oppsummering	26
3. METODE	27
3.1 Kvalitative studier	27
3.2 Fenomenografi	28
3.3 Hermeneutisk tilknytning	30
3.4 Data	31
3.5 Analyseprosessen	32
3.6 Utvalg	35
3.7 Relabilitet og validitet	37
3.8 Etske refleksjoner	38
3.9 Forskerrollen	40
3.10 Oppsummering	40
4. RESULTAT OG DISKUSJON	41
4.1. Intervju	41
4.1.1 Aspekt I: Forståelse og betydning	41
4.1.2 Aspekt II: Pedagogisk praksis	45
4.2. Årsplan	54
4.2.1 Medvirkning i årsplanene	54
4.2.2 Barnehagelærernes oppfatninger av årsplan knyttet til medvirkning i egen barnehage	56
4.2.3 Diskusjon av årsplan	57
4.3 Oppsummering	59

5. OPPSUMMERENDE DRØFTING	60
5.1 Vidt og snevert syn på demokrati	60
5.2 Aktiv og passiv bruk av årsplanen	64
5.3. Videre forskning og oppsummering	65
5.4 Avsluttende refleksjon	66
LITTERATUR	68
VEDLEGG 1	72
VEDLEGG 2	74

1. INNLEDNING

1.1 Bakgrunn

Synet på barnet har vært i endring opp igjennom tidene. Thuen (2011) beskriver synet på barnet fra middelalderen til nåtid som ”det underdanige barnet”, ”det formbare barnet”, ”det beskyttende barnet”, ”det sårbare barnet” og ”det medvirkende barnet” som er karakteristisk for barnet i dagens samfunn. Barnehagen har hatt ulike funksjoner opp gjennom tidene. På 1950-tallet var barnehagen en støtte for hjemmet, mens det på 1970-tallet var fokus på å gi barn pedagogisk stimulering. 1980-tallet var barnehagen en institusjon som så barnet i samspill med omgivelsene, mens på 2000-tallet ble barnehagen en institusjon som skulle ivareta det medvirkende barnet (ibid. s. 231).

I 1989 ble FNs barnekonvensjon bestemt (2003) og Norge ratifiserte den i 1991, og i 2003 ble barnekonvensjonen inkorporert i norsk rett gjennom menneskerettsloven. (Høstmælingen, Kjørholt & Sandberg, 2012). Artikkel 12 og 13 i barnekonvensjonen er spesielt relevant for barnehage, og disse ligger til grunn for at barns medvirkning ble tatt inn i barnehageloven 1. januar 2006. Foruten barnehageloven og ”Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver” (Kunnskapsdepartementet, 2011) ble det også utarbeidet et eget temahefte om barns medvirkning” (KD, 2006). Barnekonvensjonen og barnehageloven ble dermed inkorporert i rammeplanen, og gav retningslinjer for pedagogisk praksis omkring barns medvirkning i norske barnehager.

Sommeren 2011 viste terroren seg i Norge med sprenging av Regjeringskvartalet og skyting på Utøya der mange menneskeliv gikk tapt. Disse hendelsene rystet hele Norge og verden for øvrig. Det satte et nytt lys på tanken rundt demokratiet som vi har så lett for å ta for gitt, og dette ga meg et sterkt signal på at barns medvirkning er et område i barnehagekontekst som er viktig å forske på og utdype mer. Skal barnehagelærere være delaktige i å danne barn inn i et demokratisk samfunn, må en forske mer på temaet slik det blir forstått og praktisert i barnehager, og skrevet om i deres årsplaner.

1.2 Mål og problemstilling

Jeg synes ikke å ha sett forskning som spesielt har undersøkt barnehagelæreres forståelser omkring de eldste barnas medvirkning i barnehagen, og dette sett i relasjon til plan og

pedagogisk praksis. Denne vinklingen på forskningen synes jeg er spesielt interessant. Den overordnede målsetning for denne studien er å utvikle ny kunnskap og nye spørsmål om barns medvirkning knyttet til praksis og årsplaner. Det er ikke praksis direkte jeg skal studere, men gjennom samtaler med barnehagelærere få innsikt i oppfatningene deres som peker mot praksis. På bakgrunn av dette blir min problemstilling:

”Hvilke oppfatninger av barns medvirkning kommer frem gjennom samtaler med barnehagelærere?”

”Hvordan kommer medvirkning frem i barnehagenes årsplaner?”

Problemstillingen er todelt der del én vil være i forgrunnen av dette arbeidet, både i teoridelen og i resultat og diskusjon. Barns medvirkning er et interessant tema. Jeg vil forske på hvilke oppfatninger av barns medvirkning barnehagelærerne har, og hvordan dette kommer til uttrykk i pedagogisk praksis. I del to ser jeg på medvirkning i de fem årsplanene til barnehagelærerne. Ut fra dette har jeg valgt en kvalitativ studie med en fenomenografisk tilnærming og et teoriperspektiv som er knyttet til sosiokulturelle perspektiver.

1.3 Barnehagelæreres kompetanse om barns medvirkning

Det har vært en stor og omfattende utvikling på barnehagefeltet de senere år med tanke på både utbygging av nye barnehager og lovfestet rett til plass i barnehage (Lov om barnehage, § 12a). Dette gjør kravene til ansatte i barnehage stadig større. Foreldre er en gruppe brukere som i større grad nå kan velge barnehage ut fra eget ønske, og barnehageansattes kompetanse i barnehagen er i større grad oppe til vurdering. Kompetansekraav fra departement og andre i samfunnet krever at barnehageansatte har formell utdanning på bachelornivå, og at ansatte følger samfunnsutviklingen.

En evaluering av den norske rammeplanen viste til at barnehagelæreres forståelser av barns medvirkning er mangfoldig (Østrem et al., 2009). Det viste seg å være alt fra at barn kan bestemme, ta valg og være delaktig til at barns meninger og kunnskap er noe verdt og at deres påvirkning blir tatt alvorlig. Det har vært kritiske røster til demokrati i barnehagen nettopp fordi barns medvirkning kan forstås og reduseres til individuelle valg, sosial kompetanse og spørsmål om trivsel. Forskning har vist at barns medvirkning kan forstås som individuelle valg fremfor å virke sammen med andre. (Jansen, Johansson & Ødegaard, 2011, s. 63). Dette viser behov for en økt bevisstgjøring om hvordan barns

medvirkning kan forstås og praktiseres ute i praksisfeltet. Evalueringsrapporten (Østrem et al., 2009) viste også at temaet barns medvirkning i praksis ofte viste seg ved at barn fikk gjøre individuelle valg fremfor barns innflytelse og deltakelse i et fellesskap. De aller fleste i dette materialet svarte at medvirkning var et prioritert område, men også at 23% svarte de i liten grad setter til sides egne planer fremfor å følge barnas initiativ. En stor del av styrerne formidler at temaet barns medvirkning er et krevende tema å omsette i praksis. (ibid.) Stortingsmelding nr. 41: Kvalitet i barnehagen (KD, 2008) trakk også frem at barns medvirkning ikke bare skulle forstås som barnas individuelle valg. Bae (2006 a) sier at temaet barns medvirkning må reflekteres over for å få en økt kunnskap og forståelse av.

For di iverksettingen av § 3 kan sies å representere et pedagogisk nybrottsarbeid, synes det viktig å bruke tid på å utvikle tenkning om hvordan denne retten skal forstås i barnehagesammenheng. Parallelt må det reflekteres over metoder og praktiske tiltak for å oppfylle bestemmelsene. Bare gjennom refleksjon og diskusjon kan det skapes en solid kunnskapsbasis og nyansert forståelse, som etter hvert omsettes i en praksis tilpasset den lokale barnehagekonteksten. (ibid. s. 7)

Denne refleksjonen og diskusjonene fører frem til en kunnskapsbasis som er viktig for en praksis som er tilpasset den lokale barnehage. Samtidig med dette arbeidet blir stadig ny forskning innen temaet et viktig bidrag og grunnlag for nye refleksjoner og diskusjoner hos personalet i barnehagen.

1.4 Min erfaring og bakgrunn for forskningen

Jeg har erfaring fra arbeid med barn helt tilbake til 1987; både som student i barnehage, som barnehagelærer og styrer, som lærer i skolen, ansatt som lærer ved barnehagelærerutdanning og nå som rådgiver for barnehager i en mellomstor kommune. Barns medvirkning har hele tiden vært sentralt i min yrkeskarriere i barnehage og skole, men i starten av min karriere som barnehagelærer var barns medvirkning verken lovbestemt eller tatt inn i rammeplan fra 1995. Erfaring fra egen kjennskap til barnehage har vist meg at medvirkning praktiseres blant annet ved å gi barn valg mellom aktiviteter og ved å ha barnemøter, og kan av og til sammenlignes med et kommunestyre bare i miniatyr. Er det slik ute i den enkelte barnehage eller har jeg fått et feil bilde? Jeg vil ut i feltet å snakke med barnehagelærerne for å forske på hvordan medvirkning blir besvart, forstått og hvordan dette blir uttalt i årsplan. Jeg vil konsentrere meg om å samtale med barnehagelærerne som jobber med barn i aldersgruppen 3-5 år. Dette fordi jeg ser det har vært fokus innen forskning på de yngste barna i senere år. Jeg kunne selvsagt ha spurt

barna selv for å få frem deres perspektiv på medvirkning i barnehagen, men mitt fokus i denne studien er på barnehagelærerne sine oppfatninger av barns medvirkning. En ting er hva barn og voksne sier og en annen ting er hva en vil se av praksis dersom en går ut og forsker i feltet over tid. Samtaler med barn og observasjon av praksis har jeg valgt bort i denne studien og fokuset er å få barnehagelærernes forståelser frem.

Jeg har arbeidet mye med temaet årsplaner i regi av min nåværende jobb. Dette temaet opplever jeg at barnehagelærere strever med. De synes å være usikre på hvilke funksjon årsplanen skal ha i det daglige arbeidet med barna og hvem den skrives for. Skal det være et dokument som forteller omverdenen hvem de er, et dokument som kun er arbeidsredskap for ansatte i barnehagen, et redskap for utvikling av praksis, eller en kombinasjon? Med mitt fokus som er barns medvirkning, vil jeg forske på hvordan dette kommer frem i årsplanene og hvordan barnehagelærerne forstår temaet i forbindelse med årsplanarbeid. Alvestad (2001) fant i sin studie at barnehagelærere hadde relativt lite bevissthet om forholdet mellom rammeplan og måten den blir brukt på i tilknytning til lokale årsplaner og pedagogisk praksis. Jeg spør her om årsplanen blir ”fine ord på hylla eller utvikling av praksis?” (jf. Alvestad).

1.5 Teori og forskning innen temaet medvirkning og læreplan

Medvirkning i barnehagen

En kan gå så langt tilbake som til den polske legen og pedagogen Janusz Korczak (2003) som tidlig på 1900-tallet drev et barnehjem der hans pedagogikk gikk ut på å gi barn rett til respekt og til sitt eget liv. Han skrev flere bøker med spørsmål om respekt eller mangel på respekt i relasjoner mellom voksne og barn. Videre har Dewey (2009) med sin sosiale oppfatning av demokrati der man lærer i et samspill med andre, vært et bidrag til at demokratibegrepet har kommet inn i en barnehagekontekst. Arendt (2008) har en politisk oppfatning av demokratibegrepet, og for henne er det viktig at menneskets bidrag, stemme eller initiativ blir fanget opp av medmennesker for å bringes videre. Biesta (2012) har også skrevet mye om demokratibegrepet i skolesammenheng og bygger på Dewey sine ideer i boka ”Demokrati och utbildning”. Berit Bae (2006 & 2009) har vært en sentral forsker på temaet spesielt rettet mot aldersgruppen mellom 1-3 år og deres medvirkning i barnehagen. Denne forskningen har satt fokus på voksnes samspillmønstre overfor barn, der hun har skrevet frem likeverdet, å ”se barn som subjekt”. Dette har fått

stor betydning for barnehagene i Norge. NFR prosjektet ”Barns medvirkning i et relasjonelt perspektiv” (Jansen, Johansson & Ødegaard, 2011) og andre norske og nordiske forskere som har bidratt med innspill på dette temaet er for eksempel Kjørholt 2005 & 2010, Eide og Winger 2006, Johansson 2003, Østrem 2007, 2009 & 2012, Seland 2009 & 2011, Grindland 2011 og Nordin – Hultman 2004. Sentrale forskere på temaet internasjonalt er for eksempel Samuelsson 2001 & 2003, Sheridan 2003, Qvarsell 2001, 2003 & 2011 og Woodhead 2005. Forskningen viser at temaet har vært et aktuelt og debattert tema i en barnehagekontekst i mange år, men spesielt fokus på det i Norge de siste åtte årene etter at barns medvirkning ble tatt inn i barnehageloven og i rammeplan, 2006.

Årsplan

Det har vært gjort noe forskning på læreplaner og læreplanforståelse av flere sentrale forskere både her i Norge og i andre land. Alvestad (2004) og Steen Rønning (2013) er sentrale forskere innen barnehage i norsk tradisjon. Alvestad har blant annet forsket på hvordan rammeplan for barnehage blir forstått og brukt i praksis. Viktige bidragsytere innen forskning på læreplan i skolekontekst i Norge er Ulstrup Engelsen (1999) og Gundem (2008).

1.6 Demokratibegrepet

Jeg tenker at demokrati kan forstås på to ulike måter. For det første som formaliserte handlinger og situasjoner som valg og møter der en har flertallsvedtak. Jeg tenker her på styreform som skjer i liten og stor målestokk i samfunnet, fra lokal styring i bedrifter, organisasjoner og lag i kommuner til sentral styring på stortingsnivå. For det andre kan demokrati forstås som en grunnleggende holdning og væremåte blant folk, som gjør at enhver får rom for sine handlinger, tanker, innspill og initiativ, og at en også får anledning til å følge opp andres initiativer. I en slik forståelse som sistnevnte blir samhandling og medvirkning i fellesskapet viktig. Disse to forståelsene tenker jeg i en barnehagekontekst kan beskrives som en snever og en vid forståelse av demokrati og medvirkning for barn. Demokrati som styreform der valg og møter er praksis, tenker jeg er en snever forståelse av demokrati i barnehagen. Bae (2006a, s. 8) sier:

En vid forståelse inkluderer barns rett til å få støtte i å uttrykke seg, bli synlig å ha en virkning i sosial sammenheng. Det handler altså om å gi barn et rom – både i fysisk og psykisk forstand – for å uttrykke seg og virke/handle sammen med andre.

Den vide forståelsen av medvirkning eller demokrati i barnehagekontekst trekker frem betydningen av barns mulighet for å uttrykke seg og også viktigheten av at barnet får støtte for sine uttrykk. Denne samhandlingen skjer i det daglige uten å være formalisert inn i et system for demokrati slik en kan se i en forståelse av demokrati som styreform.

1.7 Valg av metode

Med bakgrunn i problemstillingen ser jeg en kvalitativ og fenomenografisk metode som relevant. (Marton & Booth, 2000). Marton og Booth som sier at fenomenografien går ut på å beskrive hvordan forskjellige mennesker opplever og erfarer et fenomen forskjellig. I min studie har jeg intervjuet fem barnehagelærere fra tre kommuner, som alle jobber i store barnehager (jf. Vassenden et al., 2011). Det blir viktig å få frem ulike oppfatninger og variasjoner innenfor oppfatninger av barns medvirkning i samtaler med barnehagelærere og i analyser av årsplaner.

1.8 Studiens oppbygning

I *kapittel 1* har jeg redegjort for studiens bakgrunn, interesse og inspirasjon som ligger til grunn for valget av temaet barns medvirkning slik det kommer frem hos barnehagelærere og i årsplaner. Her har jeg redegjort for forklaringer og valg av problemstilling, samt gitt en kort oversikt over forskning spesielt i Norge og Norden. I *kapittel 2* blir relevant teori presentert. I *kapittel 3* gjennomgår jeg metoden og begrunnelser for valgene jeg har gjort underveis i forskningsprosessen. I *kapittel 4* presenterer jeg funnene som er gjort i studien. Presentasjonen er todelt, først den om medvirkning og den siste er om årsplan. *Kapittel 5* er en overbyggende diskusjon omkring resultatene i studien. Tanker for videre forskning og oppsummering til slutt.

2. TEORI

I dette kapittelet vil jeg gjøre rede for relevant teori med tanke på problemstillingen og resultatene av intervju med barnehagelærere, og analyse av fem årsplaner. Kapittelet er inndelt i fire delkapitler; *Rammer om medvirkning*, *Forskning om medvirkning*, *Medvirkning i barnehagens praksis* og til sist *Læreplan*. Jeg vil først beskrive noen rammer om medvirkning som FNs barnekonvensjon, barnehagelov og rammeplan, for videre å trekke frem syn på demokrati ved hjelp av John Dewey og Hanna Arendt. Så vil jeg belyse temaet i barnehagens praksis. Perspektiver på læreplanteori og praksis kommer mot slutten av kapitlet. Relevant forskning på feltet er blant annet gjort av Bae, Alvestad og Østrem.

2.1. Rammer om medvirkning

Styringsdokument for norske barnehagene er ”Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver” (KD, 2011). Rammeplanen er utgitt ut av Kunnskapsdepartementet og gir retningslinjer for innhold i barnehagen. Det er også publisert et temahefte om barns medvirkning (KD, 2006). Rammeplan gir retningslinjer for og legger føringer for hvordan barns medvirkning skal skje i praksis, og det heter der at:

”Barns rett til medvirkning krever tid og rom for å lytte og samtale. Den pedagogiske virksomheten må organiseres og planlegges slik at det gis tid og rom for barns medvirkning. Slik kan barn bli motiverte til å påvirke sin egen hverdag i barnehagen. Barn må erfare tydelige og ansvarsfulle voksne som tar hensyn til hele gruppen”. (KD, 2011, s. 18)

God tid forstår jeg her er viktig, for å gi barn medvirkning. Å lytte til barn krever lydhøre voksne som er til stede her og nå. Dette legger føringer for at dagsrytmen i barnehagen bør tilrettelegges slik at barna får tid til å medvirke og voksne får tilstrekkelig med tid til å forstå barnas uttrykk både kroppslig og verbalt. Her er det og snakk om ansvarsfulle voksne som ser både det enkelte barn og gruppen som helhet som medvirkende.

Videre sier planen at årsplanen må konkretisere barnehagens arbeid, som i denne studien er innenfor temaet barns medvirkning.

Årsplanen må konkretisere barnehagens arbeid med å legge til rette for barns medvirkning. Barn kan delta i planleggingsarbeidet med direkte innspill i samtaler om hva de liker å foreta seg i barnehagen og ved at de uttrykker seg på andre måter. (ibid., s. 55)

Dette tydeliggjør også barnas deltakelse i planleggingsarbeid som viktig. I praksis kan en gjøre dette ved å spørre barna om deres meninger omkring opplegg og aktiviteter, for så å

bruke barnas innspill i videre pedagogisk planlegging både i det daglige og for konkretisering av temaet i årsplanen.

FNs barnekonvensjon kom i 1989. Norge ratifiserte barnekonvensjonen i 1991. I 2003 ble barnekonvensjonen inkorporert i norsk rett gjennom menneskerettsloven (Høstmælingen, Kjørholt & Sandberg, 2012). Jeg vil her kort vise til artikkel 12 og 13 som berører barnehagen. I Barnekonvensjonens artikkel 12 er det 1. ledd:

Partene skal garantere et barn som er i stand til å danne seg egne synspunkter, retten til fritt å gi uttrykk for disse synspunkter i alle forhold som vedrører barnet, og tillegge barnets synspunkter behørig vekt i samsvar med dets alder og modenhet.

Artikkel 13 er det spesielt 1. ledd som er relevant for barnehage:

Barnet skal ha rett til ytringsfrihet; denne rett skal omfatte frihet til å søke, motta og meddele opplysninger og ideer av et hvert slag uten hensyn til grenser, enten det skjer i muntlig, skriftlig eller på trykk, i kunstnerisk form eller gjennom en hvilken som helst uttrykksmåte barnet måtte velge. (FNs Barnekonvensjon, 2003, s. 13-14)

Disse artiklene ligger til grunn for at barns medvirkning ble tatt inn i barnehageloven 1. januar 2006. Barnekonvensjonen gir retningslinjer for praksis omkring barns medvirkning i norske barnehager.

Barnehageloven gir også klare retningslinjer for hva barns medvirkning er. Dette kommer blant annet til uttrykk slik: ”De [barna] skal ha rett til medvirkning tilpasset alder og forutsetninger. Barnets synspunkter skal tillegges vekt i samsvar med dets alder og modenhet.” (Lov om barnehage §§ 1, 3). Ser en eksplisitt på dette sitatet, ser en at det er fokus på barnets alder, forutsetninger og modenhet. Dette indikerer at medvirkning skal tilpasses barnet. Dette gir oss et signal om hvordan en kan tolke begrepet medvirkning. Altså som noe som er avhengig av barnets alder, forutsetning og modenhet. Videre sier §3 at ” Barn i barnehagen har rett til å gi uttrykk for sitt syn på barnehagens daglige virksomhet. Barn skal jevnlig få mulighet til aktiv deltakelse i planlegging og vurdering av barnehagens virksomhet.” Dette gir mulighet for at barn skal gi innspill på sin hverdag i barnehagen og også være med i planlegging og vurdering av barnehagens virksomhet.

Rammene om barns medvirkning er tydelig uttalt i både barnekonvensjon, barnehagelov og rammeplan. Slik sett har barnehagen et tydelig mandat for å arbeide med temaet både innen kompetansebygging, barns medvirkning i planlegging og i pedagogisk praksis. I

denne studien vil jeg i samtale med barnehagelærere og i analyse av årsplaner søke etter ulike oppfatninger omkring temaet. Når en har slike klare rammer om medvirkning som her er nevnt, vil det i min studie være interessant å se hvilke oppfatninger barnehagelærere har av temaet.

2.2 Forskning om medvirkning

Begrepet medvirkning brukes i det daglige og kan ha flere betydninger som å bidra, delta, hjelpe, assistere, ha en finger med, spille en rolle osv. (Gundersen, 2002). Disse synonymene viser til deltakelse i en sammenheng der en ikke er alene om ansvaret. En er i en sammenheng med andre mennesker der en har en rolle som deltaker, tenker jeg. På engelsk blir barns medvirkning beskrevet med blant annet ordene participation, cooperation og democracy, som kan oversettes til norsk med deltakelse, medvirkning, medbestemmelse, samarbeid og demokrati. Barnehageforskning på temaet barns medvirkning har satt lys på barnet som deltaker eller som medvirker der en ser på dette som en individuell rettighetstankegang (Kjørholt, 2004). Medvirkning kan og bli sett på som medbestemmelse. Monika Seland (2004, s.18) sier blant annet at ”medbestemmelse handler om å delta i beslutningsprosesser, være med å bestemme over hva som skal skje og hvordan det skal gjøres” (ibid.). Denne forståelsen viser til selve innflytelsen i beslutningsprosessen og til det å bli lyttet til i forkant av beslutningsprosessen.

I følge Bae (Bae, 2009) er medvirkning en etisk og demokratisk praksis fremfor en individuell rettighetstankegang. Bae er en sentral norsk forsker som i temahefte om barns medvirkning (KD, 2006) sier at ordet medvirkning kan beskrives slik:

forstavelsen *med* leder oppmerksomheten mot at det er *sammen med* noen andre eller i et *fellessak*. Ved å legge vekt på *virknings*aspektet kan begrepet forstås som å gjøre noe sammen som fører til noe; at man er med på å påvirke at noe skjer, kjenner at egen deltagelse bidrar til endring. (ibid., s. 8)

Deltakelse er et aspekt av medvirkning, og det blir viktig å være sammen med andre med et felles fokus, eller som her fellessak. Det poengteres at barns deltakelse skal medføre at barn kjenner på at ens deltakelse påvirker endring og at det skjer forandring. Kjenner barn i barnehagen at ens egen deltakelse bidrar til endring i egen hverdag, tenker jeg er et spørsmål som er viktig å spørre seg i forhold til om praksis faktisk gir barn en slik medvirkning.

Samuelsson og Sheridan (2003, s. 72) sier om medvirkning at ”barns inflytande och delaktighet innebär att barn blir delaktiga i både ord och handling. Att barn behandlas med samma respekt som vuxna och att vuxna försöker tolka barns meningsskapande utifrån deras sätt att uttrycka sig och agera”. Her er også vektlagt at barn er delaktige, og det er tydelig at barn skal respekteres likt med voksne. Den voksne skal forsøke å tolke barnas meningsskaping ut fra slik barna uttrykker seg både verbalt og kroppslig. Den voksnes respekt for barnet er viktig for i hvilken grad en søker etter barnas meningsskaping, slik jeg forstår Samuelsson og Sheridan.

I en norsk undersøkelse der målet var å finne ut mer om barns trivsel og medvirkning i barnehagen sett fra barn, foreldre og ansattes perspektiv, (Bratterud, Sandster & Seland, 2012) tolker forskningsgruppen medvirkning slik:

barnet skal få gi uttrykk for sin mening, at det skal bli hørt og sett, at meninger og opplysninger fra barnet blir tatt på alvor, og at de kan få konsekvenser for forhold som er viktige, for dem og andre barn i samme situasjon.” (Ibid., s. 5-6)

Denne beskrivelsen av barns medvirkning legger vekt på barnets meninger, barnet skal tas alvorlig og barnets meninger og innspill skal få konsekvenser for barnets hverdag. Jeg har trukket frem både Bae (KD, 2006), Samuelsson og Sheridan (2003) og til sist nå denne norske undersøkelsen (Bratterud, Sandster & Seland, 2012) sine definisjoner eller tolkninger på barns medvirkning. Slik jeg ser det gir disse en nokså lik beskrivelse av hva barns medvirkning er.

I evalueringsrapporten (Østrem et al., 2009), kommer barnehagelærere og styreres forståelser av medvirkning frem på to ulike måter, å bestemme og velge og som medvirkning og demokrati. I bestemme og velge legger barnehagelærerne mulighet for at barn skal kunne velge om de for eksempel vil være ut eller inne i en lek. De er også bevisst på at barna tar valg, og det er fokus på å bevisstgjøre barna på deres valg og eventuelle konsekvenser dette valget vil medføre. Barnehagelærerne som snakker om medvirkning legger vekt på det å skape noe sammen og virke sammen med andre. Selve demokratibegrepet synes å være mindre representert hos barnehagelærerne i denne undersøkelsen: ”sammenheng mellom demokrati og medvirkning er i klart mindretall i materialet. ... de synes det kan være vanskelig å definere demokrati i tilknytning til barnehagen” (ibid. s. 128). Ut fra denne undersøkelsen kan en se at barns medvirkning

oppfattes ulikt hos barnehagelærerne. I rapporten sies det at det er et mangfold av forståelser som kan være uttrykk for ulike syn på barn og deres innflytelse i barnehagen. I min studie blir det interessant å se om barnehagelærere har så ulike oppfatninger om barns medvirkning og praksis.

2.3 Medvirkning og demokrati

Deltakelse er et sentral begrep hos den amerikanske filosofen og pedagogen John Dewey (2009) som har gitt verdifulle bidrag til forståelsen av demokrati i utdanningen og utdanning til demokrati. Han definerer demokrati som følgende:

En demokrati är mer än en styrelseform, den är i första hand en form av liv i förening med andra, av gemensam, delad erfarenhet. Det vidgade utrymmet för de alltfler individer som delar ett intresse, så att var och en måste referera sin egen handling till andras och granska andras handlingar för att få mening och vägledning för sina egna, motsvarar helt raseringen av de barriärer mellan klass, ras och nationella territorier som hindrade människor att inse hela vidden av sina handlingars betydelse. (ibid. s. 127)

Hans idé om demokrati strekker seg lenger enn til de konkrete politiske institusjoner som lager et styre som er demokratisk. I boka *Demokrati och utbildning* peker Dewey (ibid.) på at et demokratisk samfunn sine to kjennetegn er, graden av felles interesser blant medlemmene og garden av fri og fullstendig samhandling og kommunikasjon mellom grupper i samfunnet. På den måten viser demokratiet seg på alle offentlige arena, som i skole, i barnehage, i nabolaget osv. I *Skapende demokrati – oppgaven foran oss* (Dewey, 2000a) (som opprinnelig var en tale han holdt på sin 80-års dag i 1939), snakker han om sin tro på demokratiet og hva han legger i begrepet. Han sier at demokrati ikke først og fremst er en politisk mekanisme, men en livsform. Demokrati er en måte å være i samfunnet på og leve isammen med andre.

Kjernen i et demokratisk samfunnsliv er den åpne samtalen som har rom for ulike meninger. Ikke bare forstått som konfrontasjoner av ord mot ord, men samtaler der ulike meninger blir delt, skiftet ut og justert underveis. Demokrati er en prosess med offentlige meninger, der den enkelte sine bekymringer og interesser blir omdannet til felles interesser. Som livsform kan demokrati uttrykkes som ”troen på den menneskelige erfaringens evne til å generere formål og metoder som lar videre erfaringer vokse og utvikles i fylde” (ibid. s. 268). Gjennom kontinuerlig gjentakelse av konstruksjon og kritikk foregår den offentlige meningsdanningen. Dewey ser på konstruksjon – eller

skapende virksomhet og kritikk som to uløselige sider av samme sak. Det å ta et kritisk standpunkt til noe er å danne en ny forståelse av det, og skape en forventning til hva som kan bli bedre. Forstadiet til skapende virksomhet er derfor kritikken. Men kritikken kan også ses på som skapende i seg selv etter som den danner nye forventningshorisonter og gir navn på nye ønsker og mål (Dewey, 2000b). For Dewey er konstruksjon – eller skapende virksomhet og kritikk selve prinsippet i demokrati som livsform.

Arendt (2008) var opptatt av demokrati som livsform. Med livsform mente hun at menneskene gjennom handling og ord får uttrykke hva de er opptatt av.

Det demokratiske subjektet er her relevant. Hvert individ er en helt ny begynnelse som kommer inn i verden som noe unikt og nytt, i følge Arendt. ”Fordi menneskene er initium, nyankomne og nybegyndere [...] det er ikke begyndelsen for noget, men derimod for nogen, som selv er begynder.” (ibid., s.182). Grunnen er ikke at alle individ er forskjellige, men at en som person med sine handlinger er unik. Som ny person bidrar en med nye handlinger og nye bidrag. Arendt sier at skal et individ være et subjekt, er det avhengig av at det er andre mennesker rundt som responderer på individets handlinger. Den demokratiske institusjon, må gi rom for at barnets initiativ blir sett og tatt alvorlig av en annen. Arendt (ibid., s. 193) sier at ”Her virker det, som om hver enkelt handling opdeles i to dele, nemlig den begyndelse, som udføres af en enkelt person, og den fuldførelse, som kræver mange deltagere til at ”bære” og ”fuldføre” opgaven samt til at holde ud.” Det å vise initiativ og la andre slippe til med initiativ er avhengig av voksne som tydelig viser at barns initiativ er viktige og betydningsfulle. Barns nye bidrag vil umulig kunne være en begynnelse på noe dersom de ikke blir respondert på. Arendt beskriver individets frihet til å kunne bringe frem noe som ikke har eksistert før, men frihet skal i følge henne ikke forstås som friheten til å velge. (Arendt, 1977, s. 151). Jeg forstår dette dit hen at Arendt ikke dyrker frem individets frihet til å gjøre sine valg fritt ut fra individuelle ønsker. Men det er individets frihet til å få frem sitt perspektiv og sine initiativ i en sosial sammenheng der dette blir respondert på og verdsatt, som et viktig bidrag til det sosiale fellesskap. I denne studien kan dette bety at barn får virke med i en sammenheng med andre barn og voksne, samtidig med at barn og voksne gir barnet respons på initiativ og bidrag fra barnet.

Biesta (2012) viser til at i følge Dewey er kommunikasjon ikke en overføring av kunnskap fra en avsender til en mottaker, men en prosess hvor det skapes noe i fellesskap.

Alle har noe å bidra med og dette gjør at fellesskapet øker sin kunnskap sammen. Biesta refererer til Dewey som sier ”Kommunikation er således en helt igennem praktisk proces ... hvor handlemønstre dannes og omdannes, hvor meninger udveksles og omdannes, og hvor individer vokser, forandre sig og omdannes.” (ibid., s. 121). I følge Dewey er altså dialogen mellom menneskene i et samfunn viktig, men også prosessen som skjer mellom mennesker. Kunnskap skapes ved å samtale og samhandle. Slik jeg forstår dette er Dewey sine perspektiv på demokrati som livsform med kritikk, diskusjon, dialog og samhandling relevant i en barnehagekontekst. I min studie handler dette om hvorvidt barnehagen er en institusjon der demokrati er en livsform.

2.4 Medvirkning i barnehagens praksis

Berit Bae (2009) trekker frem ulike typer praksiser for medvirkning, blant annet der barns medvirkning blir praktisert ved flertallsvedtak og gjennom møter for medbestemmelse.

I see a possible pitfall if people in the field of early childhood education automatically put emphasis on formal aspects of democratic living, such as individual election procedures, taking part in meetings, or following rules and the principle that the majority decides. A translation of such ”formalities” into early childhood setting leads to a focus on techniques for individual choice, children’s assemblies or meeting – all carried out in rule-regulated atmosphere, with little allowance for difference and diversity. (ibid., s. 395)

Bae sier her at det vil være en fallgrube dersom en innen barnehage automatisk legger vekt på formelle aspekter ved en demokratisk praksis, som for eksempel individuelle valg og møter der en har flertallsvedtak. En slik praksis kan føre til at medvirkning blir regulert som system fremfor at forskjeller og mangfold blir fremhevet.

Videre trekker Bae (2009) frem fire aspekter i samhandling mellom barn og voksne der barn får stor grad av medvirkning og deltakelse, så som å gi uttrykk for sine meninger, ønsker og behov. Disse fire aspektene hos den voksne synes å være spesielt viktige:

”(a) following up on the child’s initiative, (b) emotional responsiveness and expressivity, (c) an attitude of playfulness, and (d) the ability to shift perspective and take child’s point of view.” Det første ”following up on the child’s initiative” er i tråd med Arendt som også setter lys på viktigheten av respondere på barns initiativ. (ibid.)

James, Prout og Jenks (1998) beskriver barn som subjekt. De bruker begrepene ”human becomings” og ”human beings”, og setter dette inn i et perspektiv der en har endret

barndomssynet fra å se på barnet som noe som skal formes og bli til noe, og nå til at barnet ses på som fullverdig subjekt. Fokus på barnets mangler, det barnet ikke mestrer, barnet skal bli til noe annet enn det de er her og nå, beskriver barnet sett som ”human becomings”. Det deltakende barnet som er aktør i eget liv kommer inn under synet der en ser på barnet som ”human beeing”. Dette siste perspektivet gir barnehagene utfordringer i å møte barna som medmennesker og ikke ut fra et mangelperspektiv. Fokuset er barnet her og nå og ikke på hva de en gang skal bli. På den andre siden kan en si at mennesker enten de er unge eller gamle, stadig er i endring og i en kontinuerlig læringsprosess. Livet gir oss erfaringer som igjen gjør at vi stadig er i utvikling. Dermed kan det være vanskelig å ta en avgjørelse i barnehagen om at en enten skal se barnet ut fra synet ”human becomings” eller ”human beeing”. Praksis vil gjerne være et sted midt imellom der en ser på barnet som et fullverdig subjekt samtidig som en ser at barnet er i en læringsprosess.

Bae (2006 b) sier at:

det å møte barn som subjekt med rettigheter i forhold til eget liv, forutsetter å gi opp tradisjonelle roller hvor voksne ser barn som mangelfulle og tar sin definisjonsmakt for gitt. Det fordrer en ny samfunnsmessig forståelse av barnehagens betydning i barns og familiers liv, samt en voksenrolle hvor voksne tar ansvar for å møte barns perspektiv og opplevelser med omsorg og utfordringer.

Her tar Bae opp samfunnets syn på barnet. Hun vektlegger barnet som subjekt med rettigheter i eget liv og poengterer at kanskje gamle måter å se barn må tas opp til vurdering. Dette vil medføre for samfunnet generelt at en må øke sin forståelse av barnet og barnehagens mandat om å legge til rette for barns medvirkning.

Skjervheim (2005) beskriver møtet mellom to subjekt som et møte der en må ha noe felles, noe tredje som en engasjerer seg om eller har fokus på. Et gjensidig møte der den ene lar seg engasjere av den andres tanker, fokus eller lignende, er i følge Skjervheim ikke bare et møte mellom to subjekter, men ”ein treledda relasjon, mellom den andre, meg og sakstilhøvet som er slik at vi deler sakstilhøvet med kvarandre” (ibid., s. 20). Det ”tredje leddet” er noe Østrem (2012) har skrevet inn i en barnehagekontekst. Hun beskriver et prosjekt i en barnehage som handlet om Thor Heyerdahl og hans stillehavsekspedisjoner.

Dette prosjektet handlet ikke om å sette ”barnet i sentrum”. Gjennom engasjement for *noe tredje* ble det imidlertid mulig å ivareta det enkelte barnets perspektiv nettopp ved å

rette oppmerksomhet mot noe konkret og betydningsfullt som befinner seg utenfor barnet – kan det bidra til å fremme barns aktive medvirkning. (ibid., s. 69)

I en barnehagekontekst vil dette være relevant i kontakten mellom barn – barn og barn – voksen. Når barn og voksne har noe felles de er engasjert eller interessert i, vil de være delaktige og interessert i hverandres problem, og tar dermed den andres synspunkter på alvor.

Det tredje leddet etableres ved at man deltar i den andres problem og tar den andres synspunkter på alvor. Man retter da oppmerksomheten mot et felles saksforhold, man blir engasjert og kan komme med andre synspunkter og andre vurderinger enn den andre. (ibid., s. 70)

Et slikt klima bidrar til at barn og voksne har et felles fokus der deres bidrag blir viktige både for å kunne utvikle og gjøre endringer i et felles saksforhold.

Eva Johansson (2003, s. 49) har i sin forskning belyst tre ulike syn på å se barn, 1) ”barn är medmänniskor”, 2) ”vuxna vet bäst” og 3) ”barn är irrationella”. Den første kategorien ”barn är medmänniskor” representerer pedagoger som ser på barnet som et fullverdig menneske med ønsker, behov og vilje. Den voksne ivaretar barnas behov ved å være lyttende og imøtekommende for det enkelte individs ønsker og behov. Barnas perspektiv blir løftet frem og gjort viktige ved at den voksne følger barnas spor. I perspektivet ”Vuxna vet bättre” er det den voksne som vet best hva som er barnas beste. Det handler ikke om at den voksne ikke har følelse for eller innsikt i barnas perspektiv, men den voksne handler ut fra at ens egne ideer og mål er best for barnet. Barnas forståelse og opplevelse av en situasjon kommer i skyggen av den voksnes handling og mål. ”Barn är irrationella” er i følge Johansson voksne som vurderer barns initiativ som lite viktige for arbeidet. Den voksne tar sitt perspektiv for gitt og barnas innspill bedømmes som irrasjonelle eller at de ses på som protest mot den voksne eller barnehagens regler.

Den voksnes betydning for barns medvirkning i barnehagens praksis blir her beskrevet hos både Bae (2006) og Johansson (2003). Voksenrollen og synet den voksne har på barnet blir slik jeg forstår det viktig for hvordan barn får medvirkning i barnehagen. Syn på barndom (James, Prout & Jenks, 1998) kan også ha innflytelse på hvilken voksenrolle en inntar. Å se barn som subjekt som er likeverdig med voksne vil slik jeg forstår det være viktig for hvordan en samhandler med barn. Barnets bidrag blir sett på som like viktig som om det kom fra en voksen. Med en slik innstilling vil den voksne kunne ha et

felles fokus med barnet, noe en sammen er opptatt av (jf. Skjervheim, 2005 & Østrem, 2012). I min studie vil jeg undersøke hvilke oppfatninger barnehagelærere har av medvirkning og da vil syn på barndom og barn være relevant for hvordan medvirkning oppfattes.

2.5 Læreplan

Læreplan er et sammensatt og komplekst felt som mange har diskutert og deriblant Engelsen (1999), Gundem (2008) og Goodlad (i Engelsen, 1999). I barnehagesammenheng er det i Norge gjort forskning på dette og da spesielt av Alvestad (2001 & 2004). Dette er et stort felt og det vil være for langt for meg å gå inn i detalj på dette. Jeg vil se på den norske konteksten knyttet spesielt til barnehage og til temaet barns medvirkning. Læreplan kan defineres på mange måter. En som er mye brukt i norsk kontekst er Stenhouses sin definisjon: ”En læreplan (eng.: curriculum) er et forsøk på å kommunisere de vesentlige trekk og prinsipper ved et forslag for skole og undervisning på en slik måte at de er åpne for kritisk gransking og mulig å overføre til praksis.” (i Engelsen, 1999, s. 68). Denne definisjonen er interessant fordi den sier at læreplanen er et forsøk på å kommunisere vesentlige trekk og prinsipper for undervisning og skole. Jeg setter dette inn i en barnehagekontekst og tenker at rammeplanen (KD, 2011) blir den som kommuniserer vesentlige trekk og prinsipper for innhold og oppgaver i barnehagen. Stenhouses sin definisjon sier også at læreplanen skal åpne for kritisk gransking slik at en kan overføre intensjoner i læreplan til praksis. Slik jeg forstår dette kan et resultat av kritisk gransking vise igjen i årsplanen. Der blir tolkning av rammeplan konkretisert til lokal praksis.

Rammeplanen rommer intensjoner for blant annet omsorg, lek, danning, barns medvirkning, foreldresamarbeid, osv. Denne planen gir også retning for hvordan ansatte i barnehagen skal jobbe for å gi barn en hverdag som er i tråd med rammeplanen. Hver barnehage må tilpasse føringene i rammeplanen til sin barnehage. ”Alle barnehager skal utarbeide en felles årsplan. Årsplanen har flere funksjoner: arbeidsredskap for barnehagens personale for å styre virksomheten i en bevisst og uttalt retning” (KD, 2011, s. 55). Denne felles årsplan for barnehagen blir en læreplan som den enkelte barnehage har som styringsdokument gjennom året. Videre sier rammeplanen at årsplanen må konkretisere barnehagens arbeid innenfor temaet barns medvirkning, så som hvordan barnehagen legger til rette for barns medvirkning

og hvordan deltar barn i planleggingsarbeid. (ibid.) Årsplan kan beskrives på mange måter. Alvestad (2004b) sier:

Årsplanen er et resultat av personalet si konkretisering og omsetjing av sentrale retningslinjer over til den enkelte barnehage. I årsplanen kommuniserer ein kva som er sentralt i den enkelte barnehagen si pedagogiske verksemd. Årsplanen skal gi oversikt over den pedagogiske verksemda gjennom året, og kan etter innføring av rammeplanen sjåast som barnehagen si omsetjing av den lokalt. Ein årsplan som er utarbeidd felles i ein barnehage kan seiast å vere uttrykk for barnehagekoden. (ibid., s. 18)

Dette arbeidet kan være både krevende og vanskelig og det krever at en er reflektert og forstår hva en læreplan er. Denne forståelsen av læreplaner er en sammensatt og komplisert prosess. Goodlad (i Engelsen, 1999, s. 27) nevner fem måter å forstå en læreplan på: *Den ideologiske læreplan* (eller ideenes læreplan) vil si at læreplanteksten bygger på samfunnets rådende ideologier, verdier og kultur. Disse forhold vil forandre seg over tid, og dermed vil også læreplanene forandre seg. *Den formelle læreplan* er den skrevne vedtatte læreplanen som er et statlig dokument og forskrift. *Den oppfattede læreplanen* er læreplanen slik den blir lest, oppfattet og tolket. I følge Goodlad er det den *oppfattede* læreplan som har særlig betydning for hva som faktisk skjer i praksis. En læreplan kan leses som en fasit eller som en lov (jf. Alvestad, 2001) eller den kan leses med et analytisk og kritisk blikk, i en prosess der barnehagelærerne er viktige bidragsyttere og tolkere. Kompetanse i å lese og forstå planene, og frihet til å tolke planene, er avgjørende faktorer for hvordan den eventuelt blir ”satt ut i livet” og praktisert. *Den operasjonaliserte læreplan*, altså den *iverksatte* læreplan, er nettopp den oppfattede læreplan satt ut i praksis. Det som foregår i det daglige i barnehagen av aktiviteter, samlinger, dagsrytme osv. *Den erfarte læreplanen* er praksis som barn, foreldre og ansatte osv. opplever og erfarer i det daglige. (ibid., 2009 s. 9). I min studie har jeg vært spesielt opptatt av hvordan den formelle læreplan har blitt forstått, tolket og gjort til barnehagens egen årsplan.

Alvestad (2004a, s.90) viser til Blankertz i det hun beskriver tre ulike måter å forstå en læreplan på; som naiv, illusjonær og dynamisk. Et naivt syn innebærer at innholdet er forhåndsbestemt og blir tatt for gitt. Med andre ord er det ikke noen form for kritisk refleksjon omkring innholdet, og eksisterende praksis oppleves å være i tråd med læreplanen. Ved et illusjonært syn blir innholdet i planen valgt ut og tilpasset den enkelte. I et dynamisk syn vil innholdet i planen diskuteres og vurderes, og dette vil ligge til grunn

for valg av innholdet i arbeidet med barna i barnehagen. Innholdet er slik Alvestad sier ”ein gjenstand for ein stadig analyse og dynamisk prosess, der det som er fastsett, barnet og situasjonen saman dannar eit grunnlag for valet av innhald.” Dette valget av innhold blir grunnlaget for utarbeiding av årsplanen slik tidligere nevnt.

Alvestad (2001) beskriver rammeplanen som en vid plan som gir vide rammer for arbeidet. I hennes studie kom det frem at det er ”relativt lite medvit om forholdet mellom rammeplanen og måten han vert brukt på.” (ibid., s. 301). Hun setter lys på den individuelle praksisen. Drøfte, løfte frem, og reflektere over egen praksis blir viktig for å øke den enkelte barnehagelærers bevissthet omkring bruken av rammeplanen. Denne reflekterte bruken av rammeplan kan vise igjen i årsplanen som er bindeleddet mellom rammeplan og praksis, altså den som konkretiserer rammeplanen ned til hvordan den enkelte barnehage iverksetter føringer fra rammeplanen. En slik praksis synes å være vanskelig i følge Alvestad sin forskning. ”Eit av dei områda som vert problematisert og synast å vere sentralt for førskolelærarane er nettopp forholdet mellom planens intensjonar og egne intensjonar. Det vil seie forholdet mellom personleg, pedagogisk og praktisk grunnsyn og planintensjonar og verdiar” (ibid, s. 301). Når det gjelder barnehagelærernes egne refleksjoner og refleksjoner gjort felles som plattform for pedagogisk arbeid i barnehagen, er rammeplanen tydelig på at slik praksis skal være nedfelt og konkretisert i årsplanen. Ved å ha en slik konkretisering i årsplan, vil en måtte ha et klima der slike diskusjoner løftes opp til noe felles for alle i samme barnehage. Alvestad (2004) beskriver arbeidet med læreplan som en prosess der en kontinuerlig skal evaluere sine erfaringer og bruke disse som fundament for videre planarbeid. Hun kaller dette en sirkulær prosess. Barnehagens årsplan bør vise sammenheng og progresjon over tid. I et slikt perspektiv vil planarbeid og praksis henge sammen og være gjensidig avhengige av hverandre. Tema i årsplan vil dermed kunne være oppe til diskusjon hos personalet underveis.

Alvestad og Pramling Samuelsson (1999) sammenlignet læreplanene for barnehagene i Sverige og Norge. De sier at:

teachers have to learn about children from children. Teachers also have to learn about the mandate of society, as it is formulated in the curriculum and other official documents. They have to create their own understanding of how the new plans differ from earlier guidelines and the implications of the plans for each institution. They have to, for

example, turn central concepts like democracy /as well as play and learning) upside down and discuss them from a theoretical as well as a practical point of view. Finally, preschool teachers have to learn about themselves – to learn about how to become aware of their own values and beliefs, and how these are influencing everyday interactions with children.

Forskerne setter her ord på betydningen av at barnehagelærere diskuterer planverk og gjør det til sitt eget gjennom egen planprosess. Det blir spesielt nevnt hvor viktig det for eksempel er å diskutere hva en legger i begrepet demokrati både ut fra et teoretisk og et praktisk ståsted. Altså en bevisstgjøring av begrep og praksis som er i samsvar med læreplan, men som samtidig er blitt gjort til eget ved at barnehagens ansatte sammen har diskutert og prøvd ut i praksis sammen med barna.

2.6 Oppsummering

I dette kapittelet har jeg redegjort for relevant teori med tanke på problemstillingen og resultatene av intervju med barnehagelærere og analyse av fem årsplaner. Rammer om medvirkning er FNs barnekonvensjon, barnehagelov og rammeplan. Videre har jeg sett på demokrati i lys av Dewey og Arendt og forskning om barns medvirkning i en norsk barnehagekontekst. Til sist redegjorde jeg for teori om læreplan der Alvestad er en sentral forsker på dette i en barnehagekontekst i Norge

3. METODE

All forskning hviler på epistemologisk og ontologiske antagelser. Mitt epistemologiske syn (syn på kunnskap) og ontologiske syn (hvordan jeg oppfatter verden) er utgangspunktet for valg av vitenskapsteoretisk ståsted. Dette er en kvalitativ studie der relevant tilnærming er fenomenografisk og hermeneutisk. (Thagaard, 2009 & Marton&Booth, 2000). Forskning oppstår gjerne ved at en undrer seg over et fenomen, en har et spørsmål eller en vil kaste lys over et fenomen. Hensikten ved forskningen er å utvikle ny kunnskap om fenomenet barns medvirkning knyttet til plan og praksis, som jeg ser som interessant å utforske. Dett er en kvalitativ studie, basert på en fenomenografisk tilnærming der jeg bruker samtaler og dokumentanalyser. For øvrig er studien forankret i et sosiokulturelt perspektiv. I møte mellom mennesker i sosial handling blir kunnskap konstruert, fornyet og endret (Postholm, 2010, s. 21). I barnehagekontekst vil dette si at barn og voksne skaper kunnskap ved å være sammen om noe felles og i dialog med hverandre.

3.1 Kvalitative studier

Innen kvalitativ forskning forsøker forskeren å gå i dybden for å prøve å forstå deltakernes perspektiv og utforske menneskelige problemer og prosesser i en virkelig setting (ibid.). I min studie har jeg foretatt intervju med fem barnehagelærere om temaet barns medvirkning i praksis og planverk.

Alvesson og Sköldberg sier at forskning er å ”skapa mer eller mindre objektiv, sann kunnskap genom följande av vetenskaplig metod.” (Alvesson &Sköldberg, 2008, s.13). Kvalitativ metode har tatt et samfunnsvitenskapelig forståelsesfokus fremfor kvantitativ metode som har et mer forklaringsfokus. Den kvalitative forskningen tar utgangspunkt i studieobjektene perspektiv (ibid.). Jeg har valgt å bruke en fenomenografisk tilnærming til empirien. Denne metoden hjelper meg til å få frem hvordan barnehagelærerne skaper mening og forståelse for et fenomen og den hjelper meg i å få frem kvalitativt ulike måter å oppfatte dette fenomenet på. Metoden vil hjelpe meg i å få frem variasjonene i oppfatninger. Jeg har i denne studien rettet blikket mot barnehagelærerne og forsøkt å løfte frem dybdekunnskap om deres tanker omkring barns medvirkning. Videre har jeg søkt etter oppfatninger av barns medvirkning i årsplaner, for å få et bredest og mest mulig helhetlig bilde.

Problemstillingen min er todelt der del en er: *"Hvilke oppfatninger av barns medvirkning kommer fram gjennom samtaler med barnehagelærere?"*. Delproblemstilling er *"Hvordan kommer medvirkning frem i barnehagenes årsplaner?"*

Jeg ønsker å få frem barnehagelærernes oppfatninger av barns medvirkning og ut fra årsplanene og samtalene med barnehagelærerne se på hvordan medvirkning kommer frem i årsplanene. I kvalitative intervju får jeg gå i dybden av barnehagelærernes oppfatninger, forståelser, syn og tenkning, og slik jeg ser det bedre få frem de ulike variasjonene i oppfatninger av barns medvirkning. Jeg har i denne studien valgt å gjennomføre kvalitative intervju med barnehagelærere, fordi jeg nettopp vil få frem hvilke oppfatninger de har av barns medvirkning.

3.2 Fenomenografi

Fenomenografi som metode ble utviklet i det pedagogiske miljøet ved Universitetet i Göteborg. Ference Marton (Marton & Booth, 2000) har vært sentral i dette miljøet, og det var INOM gruppen (IN er læring og OM er verdensoppfatning) på 70-tallet hadde som utgangspunkt at ulike fenomen kan ha ulikt innhold for ulike mennesker. Hvilke oppfatninger av barns medvirkning kommer frem i samtaler med barnehagelærere og i årsplaner, er fokuset i denne studien. Et kvalitativt og fenomenografisk utgangspunkt til mitt tema er et relevant valg for denne studien.

Fenomenografien går ut på å beskrive hvordan forskjellige mennesker opplever og erfarer et fenomen forskjellig, og er utviklet innen forskning om læring og utdanning. I min studie er fenomenografien relevant fordi den setter lys på barnehagelærernes ulike oppfatninger av barns medvirkning både muntlig og skriftlig gjennom intervju og gjennom plananalyse, og dette vil igjen være ulike innspill til praksisfeltet og til utdanningen om hvordan dette temaet blir forstått og praktisert. "Oppfatningar er ikkje det same som det å ha ei meining om noko. Ein oppfatning er det som så og seie ligg i botn, det som meiningar og synsmåtar kviler på." (Alvestad, 2001, s.64). Det er derfor viktig å finne kvalitativt ulike kategorier som viser oppfatninger en gruppe barnehagelærere har om barns medvirkning. Alvestad (2004a) har satt denne metoden inn i en barnehagekontekst i sin studie "Årsplanarbeid i barnehagen", der hun sier:

Det inneber å tenkje på korleis ein tenkjer. Å tenkje på korleis ein tenkjer er viktig. Mi

verd har ikkje éi gyldig objektiv meining. Mi oppfatning er eit aspekt ved innhaldet – andre har andre aspekt. Mi oppfatning framstår som eit kvalitativt skilt aspekt av eit innhald, der alle aspekta saman ber oppe den kollektive, samla kunnskapen om dette innhaldet. Kunnskapsomgrepet er her innhaldsorientert, kontekstuell og heilskapleg. Den fenomenografiske didaktikken skal ta utgangspunkt i kverdagsverda til barna der delar som vanlegvis er usynlege, men som aktivt påverkar og dannar sjølve grunnlaget for undervisning, læring og utvikling, skal gjerast synlege. (ibid., s. 102)

På denne måten blir det viktig å få frem barnehagelærerne i min studie sine ulike oppfatninger av medvirkning og synliggjøre disse slik at dette kan bli grunnlag for videre utvikling av temaet.

I en fenomenografisk studie kan en si at forskninger foregår over tre stadier der en først skal finne ut hvordan barnehagelærere skaper mening og forståelse for et fenomen, dernest undersøke hvilke kvalitativt ulike måter dette fenomenet ses på som kan skilles ut, og til sist gi en beskrivelse av variasjonen i måter å tenke på i form av hvilke kritiske trekk som karakteriserer hver kategori av oppfatning. (Samuelsson & Carlsson, 2009, s. 63).

Marton og Booth skriver at i kvalitativ forskning kan en innta to perspektiv. Første ordningens perspektiv handler om fakta, det som kan observers utenifra. Andre ordningens perspektiv handler om hvordan noen oppfatter et fenomen. “In phenomenography, where a second-order perspective is taken, it is these underlying ways of experiencing the world, phenomena, and situations that are made the object of research.” (Marton & Booth, 1997, s.118). Dette perspektivet er i følge Marton & Booth viktig når en lager problemstilling, samler empiri og analyserer.

It means taking the place of the respondent, trying to see the phenomenon and the situation through her eyes, and living her experience vicariously. At every stage of the phenomenographic project the researcher has to step back consciously from her own experience of the phenomenon and use it only to illuminate the ways in which others are talking of it, handling it, experiencing it, and understanding it. (ibid., s.121)

I denne studien vil forskning ta et andre ordens perspektiv der jeg ser på barnehagelæreres ulike oppfatninger av barns medvirkning i intervju og i analyse av årsplan.

3.3 Hermeneutisk tilknytning

Hermeneutikk betyr forklaringskunst og ble først utviklet for å tolke bibelske tekster (Gilje & Grimen, 1993, s.143). Det dreier seg om å tolke og skape mening ut fra en forforståelse. Vi møter verden med noen erfaringer og forventninger. Begrepet for-dommer bruker Gadamer for å forklare våre forutsetninger for å forstå. Vi har forforståelse og for-dommer med oss i tolkningen og meningsskapingen (ibid., s. 148). Forut for dette arbeidet har jeg lang erfaring som barnehagelærer i feltet. Jeg har med meg en forståelse og mange erfaringer når jeg skal tolke utsagn til informanter og tekster i årsplanene. Jeg har også ulike teoretiske forståelser og praksiser.

Dobbel hermeneutikk innebærer i mitt studie at jeg som forsker forholder meg til verden som allerede er fortolket av barnehagelærere. Samtidig går jeg ut over deres oppfatninger og rekonstruerer disse ved hjelp av teoretiske begrep (Gilje & Grimen, 1993, s. 146). Gertz skiller mellom begrepene erfaringsnære og erfaringsfjerne i denne prosessen (ibid.). Erfaringsnære begrep er de begrepene barnehagelærere bruker når de skal beskrive og forklare seg selv og andre på en naturlig måte. En spesialist kan bruke erfaringsfjerne begrep når han skal forklare sitt fagfelt ved bruk av teoretiske begrep. Fortolkning og forståelse utvikles gjensidig mellom det erfaringsnære og det erfaringsfjerne. Alvestad (2001) skriver at det innenfor en yrkesgruppe er dialoger som kan ha preg av hverdagsspråk og yrkesspråk. Dette språkspillet tenker jeg med min bakgrunn som førskolelærer i barnehage gjennom mange år er viktig å være bevist. Tema som kommer frem kan jeg i verste fall overse fordi jeg tar dem for gitt eller jeg overser dem uten å stoppe opp ved dem.

I hermeneutikken er konteksten eller sammenhengen et fenomen forekommer i, viktig for forforståelsen. Barnehagene har en kultur og tradisjon som er viktig for forforståelsen til og fortolkningen til barnehagelærerne jeg har snakket med. For meg som forsker er min tolkning av undersøkelsen på tross av min forforståelse av hvilke oppfatninger av medvirkning barnehagelærere har og hvilke sammenheng dette har med årsplanen. Jeg knytter dette til problemstilling og forskningsspørsmål, analyserer og tolker ut fra teori jeg har valgt. Gilje og Grimen sier at den hermeneutiske sirkel betegner "... all fortolkning består i stadige bevegelser mellom helhet og deler, mellom det vi skal fortolke, og den konteksten det fortolkes i, eller mellom det vi skal fortolke, og vår egen forståelse." (ibid., s.153).

3.4 Data

Kvalitative forskningsintervju

Kvale og Brinkmann (2009, s.66) beskriver det kvalitative intervju som et redskap som gir kunnskap og troverdige beskrivelser av virkeligheten.

Hvis du vil vite hvordan folk oppfatter verden og livet sitt, hvorfor ikke spørre dem?
Samtalen er en grunnleggende form for menneskelig samtale. Mennesker snakker med hverandre; de interagerer, stiller spørsmål og svarer på spørsmål. Gjennom samtaler lærer vi folk å kjenne, får vite noe om deres opplevelser, følelser, holdninger og den verden de lever i. I en intervjusamtale stiller forskeren spørsmål om og lytter til hva folk selv forteller om livsverdenen sin. Intervjueren lytter til deres drømmer, frykt og håp; lytter mens intervjupersonene med egne ord uttrykker sine oppfatninger og meninger, og lærer om deres tanker om skole- og arbeidssituasjon, familieliv og sosialt liv. (ibid., s.19)

Forskeren bør ha en oversikt over tema og mål ved forskningen. Derfor er det viktig at det er formulert en problemstilling og forskningsspørsmål. Selve intervjuet bør også være strukturert ut fra studiens hensikt og tema, og til sist bør informantene velges ut bevisst. Dette medfører at gjennomføringen av et kvalitativt intervju krever forberedelse, åpenhet og intuisjon (ibid.). Det har vært kritikk rettet mot intervjuforskning (jf. Kvale & Brinkmann, s. 179) for å være lite vitenskapelig fordi ulike fortolkere vil kunne finne ulike meninger i same intervju. Innenfor en sosiokulturell tradisjon blir det i motsetning til å finne den objektive sannhet fremhevet et fokus på fortolkningsmangfold (ibid.). I min studie prøver jeg gjennom samtaler og i analyse av årsplaner å få frem ulike oppfatninger av barns medvirkning. Styrken i denne intervjuformen er i følge Kvale og Brinkmann at den fanger opp ulike oppfatninger av et fenomen og dermed kan gi et bilde av en mangfoldig og kontroversiell menneskelig verden. Utfordringen vil i denne sammenhengen være hvordan en gjennom tolkningsarbeidet skaper pålitelig og gyldig kunnskap om verden gjennom intervjupersonenes ulike synspunkt.

Gjennom intervju fikk jeg frem ulike oppfatninger av barns medvirkning. For å sikre bredde og dybde gjorde jeg bruk av en intervjuguide med spørsmål som var halvstrukturert. Jeg gjorde bruk av noen spørsmål der rekkefølge stort sett kom fortløpende i samme system og som også var lik i alle intervjuene jeg hadde. Intervju er en viktig form for datainnsamling i fenomenografien. Marton og Booth (2000) beskriver det fenomenologiske intervju som:

Intervjun äger alltså rum på två nivåer. På en nivå rör det sig om en kontakt mellan två människor, där intervjun påminner om ett socialt samtal, om inte i innehåll så åtminstone i struktur. På den andra nivån, en metanivå, liknar intervjun mer ett terapeutisk samtal, eftersom intervjuaren försöker frigöra den intervjuades hitintills otänkta tankar. (ibid. s. 169)

I et slik intervju blir det på en måte en samtale mellom to barnehagelærere, men samtidig viktig å få frem de ulike oppfatningene av et fenomen hos en gruppe mennesker. I analyse av årsplanene vil de kunne vise ulike pedagogisk fortolkninger av medvirkning (jf. Goodlad). I mine intervju gjorde jeg bruk av som sagt en halvstrukturert intervjuguide. Denne ble fulgt men samtidig ble det viktig å følge barnehagelærernes tanker og prøve å få frem deres oppfatninger av fenomen selv om dette av og til gikk en annen vei enn det intervjuguiden tilsa. Forut for samtalene hadde jeg et prøveintervju der jeg fikk prøvd spørsmålene samtidig med at jeg hadde en god faglig samtale og målet med samtalen var å få frem oppfatninger omkring barns medvirkning. I denne oppgaven skifter jeg mellom å omtale intervjuet både som intervju og som en samtale.

3.5 Analyseprosessen

Intervju

Den første analysen startet allerede mens jeg foretok prøveintervju. Da prøvde jeg ut hvordan spørsmålene i intervjuguiden fungerte og hvordan disse gav meningsfulle svar. Min erfaring under prøveintervjuet var at et par ganger opplevde jeg å spørre om noe som informanten allerede hadde snakket om. Jeg valgte derfor å tilføye noen ekstra underspørsmål. Det gav meg også noen tanker om at jeg måtte prøve i større grad å få informantene til å utdype, komme med eksempler osv. Nå i etterkant tenker jeg at jeg godt kunne hatt flere slike prøveintervju, og kanskje en aldri kan være helt forberedt til et slikt intervju? Innen kvalitativ forskning er intensjonen å gå i dybden til informantene.

Analyseprosessen fortsatte så underveis i samtalene med barnehagelærerne. Etter at samtalene var gjennomført, transkriberte jeg dem og oversatte alle fra dialekt til bokmål. Dette for å anonymisere barnehagelærerne best mulig. Tok jeg på den måten bort noe av språket og betydningsfull tyngde på ord? Mens jeg transkriberte så jeg at jeg av og til hadde en tendens til å gå videre og spørre uten å gi barnehagelærerne tid til å tenke. Hvilke kunnskap gikk jeg glipp av og hva ville han/hun ha fortalt meg mer om? Jeg oppdaget også i denne prosessen at ved noen anledninger skulle jeg ha kommet med et

oppfølgingsspørsmål. Erfaringen viste meg at når en er i en slik samtale, er en ikke alltid helt klar på alt en kunne ha spurt ytterligere om og fått mer utdypet. Jeg har også spurt meg om mine spørsmål var førende på noen måte for hvilke svar jeg fikk. Førte jeg dem inn på et spor som de ikke ville ha gjort av egen drivkraft?

Selve transkriberingen tok mye tid. Jeg startet med å lytte ut små frekvenser og skrev fortløpende ned det som ble sagt. Etter dette hørte jeg en gang til på samtalen og rettet opp feil og tale som jeg ikke hadde fått riktig med meg første gangen. Jeg hadde i første omgang bare skrevet ut alt informantene sa uten å lage punktum og komma, og jeg fikk dermed følelsen av å styre utsagnene dit hen at jeg bestemte hvor en setning startet og sluttet. Ved kommasetting fikk jeg også en form for styring av hvordan budskapet ble formidlet skriftlig. Jeg noterte også ned i transkriberingen der informanten lo ved å føye til (ler). Jeg sendte intervjuene ut til alle informantene og bad om tilbakemelding dersom det var noe de syntes ikke var riktig fremstilt ut fra hvordan de hadde tenkt under selve samtalen. Jeg fikk ingen tilbakemeldinger.

Da intervjuet/samtalen var ferdig transkribert, ryddet jeg i utsagnene. Hvert intervju hadde utgangspunkt i intervjuguiden, men det var alltid individuelle forskjeller i hver samtale. Det gjorde at noen ganger svarte informanten på et spørsmål som gjerne ikke hørte til det spørsmålet jeg hadde stilt. Videre i analyseprosessen gikk jeg derfor igjennom hvert intervju og klippet ut og limte inn svar under det aktuelle spørsmålet.

Så laget jeg ett dokument for hvert spørsmål i intervjuguiden og klippet og limte svarene fra hver informant inn under riktig spørsmål. Siden gjorde jeg en bearbeiding ved å rydde i disse svarene. Her strøk jeg ut noen av sitatene som jeg tenkte ikke var relevante for spørsmålet. Kan jeg ha tatt ut viktige utsagn? Har jeg oversett noe? Jeg som forsker opplevde her stor innflytelse i hvordan tolke hva som er relevant og ikke, og det kan selvsagt være mulig at informantene ville vært uenige i noen av mine valg. I oppgaven har jeg noen ganger klippet ut deler av utsagn som er mest relevant, og dette er gjort ved å sette parentes med punktum inni slik; [...].

Så hadde jeg en prosess der jeg sorterte ulike typer utsagn og laget kategorier av utsagn. De ulike kategoriene som jeg satte opp var ”det medvirkende barnet”, ”den viktige voksne”, ”medvirkning innenfor gitte rammer”, ”medvirkning etter alder og modenhet”, og ”medvirkning i et demokratiperspektiv”. Når jeg så skulle komprimere utsagn for hver

kategori, måtte jeg se nøye på antall utsagn og om noen var overlappende i innhold. På den måten tror jeg at jeg har kommet frem til utsagn som tydeliggjør kategorien og også variasjonene i oppfatninger av barns medvirkning. Aspektene; *Forståelse* og *betydning* og *Pedagogisk praksis* ble konstruert ut fra intervjuguidens hovedtema og problemstilling.

Dokumentanalyse

Dokumentanalysen ble gjennomgått (jf. Alvestad, 2004) ut fra en hermeneutisk fortolkning der jeg som forsker har tatt på meg briller som ser etter spor av barns medvirkning i årsplanene. I årsplanene kan det selvsagt være bakenforliggende tanker og meninger om barns medvirkning som jeg ikke ser eksplisitt i en slik analyseprosess. Jeg tolker og skaper mening ut fra min forforståelse og mitt forskerperspektiv jf. begrepet *for-dommer* som Gadamer bruker (Gilje & Grimen, 1993, s.148). Årsplanene kan ofte være presentert med erfaringsnære begrep jf. Getz. Det vil si at temaet barns medvirkning i årsplanene bærer preg av å være en forklaring og beskrivelse av deres virksomhet gjort på en naturlig måte. (ibid., s. 147). Når jeg som forsker ved hjelp av teori bruker erfaringsfjerne begrep i min analyse, kan dette for informantene og deres barnehager oppfattes som om jeg ikke ville se deres gode tanker og visjoner som ligger bak ordene i årsplanene. Fortolkning og forståelse utvikles gjensidig mellom det erfaringsnære og det erfaringsfjerne (jf. Alvestad, 2004)

Jeg har arbeidet med årsplanene til de fem barnehagene ved først å lese dem med blikk for barns medvirkning. Hvordan kom dette frem i den enkelte barnehage? Det var en egen hedding i årsplanene som het ”Barns medvirkning”, men flere av årsplanene omtalte barns medvirkning mer eller mindre gjennom hele dokumentet. Som grunnlag for analysen har jeg laget noen tema der for eksempel barns medvirkning er en egen hedding, syn på barnet, voksenrollen, danning, lek og læring, overgang barnehage-skole, satsingsområde og visjon, rommet og fagområder er andre heddinge. Jeg klippet ut det jeg fant om barns medvirkning under hver av disse heddingene i den enkelte årsplan og limte det inn i et samlet dokument. Dermed ble det synlig hvor mye, lite eller ingenting hver barnehage hadde temaet barns medvirkning synlig i sitt dokument. Dette ble enda tydeligere da jeg satte det opp i en tabell med kryss i rubrikkene for om det var omtalt eller ikke.

3.6 Utvalg

Det har vært gjort mye forskning om barns medvirkning hos de yngste barna i barnehagen. I min studie har jeg valgt å konsentrere meg om å ha fokus på barnehagelærere som jobber med barn mellom tre og fem år, og alle jobber i store barnehager jf. IRIS rapporten (Vassenden et al., 2011) sin definisjon av små, mellomstore og store barnehager. Min studie står i en kontekst der alder på barn og størrelse på barnehage relatert til temaet barns medvirkning ikke tidligere har vært gjort så mye forskning på, og heller ikke med en fenomenografisk tilnærming. Derfor synes jeg det er interessant å sette lyse på hvilke oppfatninger barnehagelærere har av barns medvirkning når det gjelder de eldste barna i barnehagen og hvordan dette temaet blir håndtert i plan og praksis i store barnehager.

Jeg kontaktet et tilfeldig utvalg barnehager ved e-post til styrer der jeg informerte om denne studien. Jeg informerte om tidsperspektivet på intervjuet, at informant ikke skulle forberede seg på emnet, og at jeg ønsket en informant ut fra to hovedkriterier; arbeider med barn over tre år og er utdannet barnehagelærer. Etter denne første kontakten sendte jeg forespørselen med informasjonsskriv skriftlig til barnehagene. Fem barnehager stilte med en informant hver innenfor disse kriteriene. Barnehagene ligger i tre forskjellige kommuner, to bykommuner og en landkommune. Felles for alle barnehagene var at de alle var kommunale og de var ”store barnehager” med ca. 120 barn eller flere (Vassenden et al., 2011). Grunnen til at jeg valgte informanter fra store barnehager er at disse har mange pedagoger, en administrasjon som ofte har høy faglig kompetanse så som fagutviklere osv. I og med at det i slike barnehager er ansatt mange barnehagelærere, så antok jeg at det muligens kunne være en organisasjon der det er stor faglig diskusjon, også om medvirkning. Slike store barnehager bygges det mest av for tiden, og en kan spørre seg om dette er fremtidens barnehager? Samtidig kan en spørre seg om disse enhetene er grunnlag for at barn får mulighet for mer medvirkning og i tilfelle hvilke type medvirkning? Er det utfordringer her som er tydeligere enn i andre mindre barnehager? Hvilke i så fall?

Jeg hadde satt opp flere alternative tidspunkt som passet for meg å komme i barnehagen til samtale. Dersom ett av disse tidspunktene ikke passet var jeg åpen for å finne et nytt. For at det skulle være en positiv prosess med å finne en informant som hadde lyst til å være med på samtalen og samtidig valgte å avsette tid til dette, skulle styrer velge ut en av sine ansatte barnehagelærere. Selvsagt kan en stille spørsmål med denne formen for

utvalg. Valgte styrer at ”den beste av de beste” skulle representere barnehagen for å synliggjøre at barnehagen har et høyt faglig nivå? Var det den mest reflekterte barnehagelæreren i barnehagen, eller kanskje den minst reflekterte barnehagelæreren? Med hvilke bakgrunn og hvilke tanker ble barnehagelærerne valgt ut av styrer? Dette får jeg ikke svar på men utvalget representerer fem barnehagelærere, en fra hver barnehage og disse jobber daglig med barn i aldersgruppen 3-5 år, altså de eldste barna i barnehagen. Informantene mine består av fire kvinner og en mann. De har alle godkjent barnehagelærerutdanning og har ulik erfaring fra barnehage, fra to års erfaring til 31 år. Det positive var at de ble valgt ut av barnehagene selv og dermed kan ses som typiske representanter for barnehagene.

Jeg sendte ikke ut intervjuguide i forkant av intervjuene. Dette fordi jeg ønsket å få deres umiddelbare tanker om barns medvirkning og hvordan de i det daglige jobber med dette. Det kan selvsagt være at jeg dermed mistet noen gode svar som ville ha kommet dersom barnehagelærerne kunne ha forberedt seg på spørsmålene. Men jeg unngikk også at dette ble et tema i barnehagen som ble brakt frem av denne ene informanten. Temaet var de som sagt orientert om, og jeg tenker at de svar som ble gitt var representative for den enkelte barnehagelærer. Det er det jeg har vært ute etter, hvilke oppfatninger av barns medvirkning kommer frem gjennom samtaler med barnehagelærere og analyse av årsplaner.

I denne kvalitative studien har poenget vært å finne oppfatninger av barns medvirkning. Jeg mener at denne gruppen av barnehagelærere ga en god variasjon av ståsteder og erfaringer. Det de har som felles plattform er Lov om barnehager, Rammeplan; formelle plan (jf. Goodlad) for barnehager med formål og eget temahefte der barns medvirkning er tydelig fremme.

Informasjon om barnehagelærere og type barnehage:

Barnehagelærer 1: Kvinne, jobber i barnehage A – kommunal barnehage med 17 avdelinger. Pedagogisk leder, og har jobbet totalt i 25 år i barnehage. Har praksis fra flere barnehager.

Barnehagelærer 2: Kvinne, jobber i barnehage B – kommunal barnehage med 10 avdelinger. Pedagogisk leder, og har jobbet totalt i 2 år.

Barnehagelærer 3: Mann, jobber i barnehage C – kommunal barnehage med 15 avdelinger. Pedagogisk leder, og har jobbet totalt i 31 år. Praksis fra flere barnehager.

Barnehagelærer 4: Kvinne, jobber i barnehage D – kommunal barnehage med åtte avdelinger. Pedagogisk leder, og har jobbet totalt i tre år i samme barnehage.

Barnehagelærer 5: Kvinne, jobber i barnehage E – kommunal barnehage med 18 avdelinger. Pedagogisk leder, og har jobbet totalt i åtte år. Praksis fra flere barnehager.

3.7 Relabilitet og validitet

Relabiliteten betyr påliteligheten og troverdigheten, og validiteten forteller noe om sannheten, styrken og riktigheten av en uttalelse og en forskning. ”Reliabilitet har med forskningsresultatene konsistens og troverdighet å gjøre.” (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 250). Resultatene må altså være både troverdige og ha konsistens. I tolkningen må en balansere mellom en vilkårlig subjektivitet på den ene siden og en variert og kreativ tenking på den andre siden. Denne studien er for liten til å si noe generelt om barnehagelæreres og årsplaners oppfatninger av barns medvirkning. Jeg tror likevel at resultatene gir et bredt bilde av oppfatninger som kan gi praksisfeltet nye horisonter og nye muligheter for utdyping av temaet barns medvirkning i barnehagen.

Relabiliteten av min forskning vil påvirkes av hele forskningsprosessen. Dette gjelder både hvordan jeg har gjort et utvalg av informanter og barnehager, organiseringen av datainnsamlingen og analysering og til sist hvordan jeg har tolket empirien min. I kvalitativ forskning påvirker jeg som forsker reliabiliteten gjennom min forforståelse. Jeg gjennomførte intervjuene og var på en måte en samtalepartner for informantene.

Intervjuguiden hadde faste tema med underspørsmål. Det var av ulike grunner behov for å stille oppfølgingsspørsmål. Noen av informantene gav lange og utdypende svar mens andre var mer korte i sin beskrivelse. Dette krevde at jeg måtte være mer konsentrert om hva svar jeg fikk og om det var nødvendig med oppfølgende spørsmål for å få dem mer belyst og utdypet. Informantene hadde et likt utgangspunkt, men det var nødvendig å forholde seg løst til intervjuguiden for å få frem og utdypet alle tema. Samtalene hadde små individuelle forskjeller på grunn av menneskelige ulikheter som at for eksempel noen snakker mer enn andre, ulike lokaler intervjuene foregikk i som for eksempel på møterom og personalrom som lå direkte i tilknytning til eller langt fra avdelingen der barna var, som kunne gi avsporing fra temaet, avbrytelser osv.

”Validitet i samfunnsvitenskapene dreier seg om hvorvidt en metode er egnet til å undersøke det den skal undersøke. (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 250). Det er viktig at resultatene gjenspeiler de fenomen vi ønsker å vite noe om. ”Resultatene av en slik studie bør være valide, det vil si at de undersøker det de gir seg ut for å undersøke. (Postholm, 2010 s.169-170). Derfor er det viktig at problemstilling og forskningsspørsmål er i tråd med valg av metode og at teori som er valgt ut, analyseprosess og diskusjon også er i tråd med dette. I denne studien ønsker jeg å ha en sammenheng mellom oppgavens innhold og min problemstilling og at den dermed fremstår som troverdig overfor leseren.

3.8 Etiske refleksjoner

Søknad om godkjenning av studien ble sendt i oktober 2013 til Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS (NSD), og endelig godkjenning kom i 24.10.13. Underveis hadde jeg ute forespørsel til barnehager om å delta. Det er viktig for både forsker og barnehagelærere at det skapes ny kunnskap. Min erfaring ute i den enkelte barnehage var at jeg ble veldig godt mottatt som forsker. Alle uttalte at de syntes det var et tema det var viktig å sette søkelyset på. Informantene viste glede over å få være aktive deltakere i arbeidet. Jeg gjennomførte et prøveintervju med en pedagog. Hun viste en positiv innstilling til å være med ved å svare på mine prøvespørsmål, selv om det var utenom hennes arbeidstid. Dette gjorde meg ydmyk for feltet og for det videre arbeidet jeg stod overfor.

Som sagt ble masterprosjektet ble i forkant godkjent av Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS. For å bli godkjent måtte en inneha en standard for gode retningslinjer for personvern og forskningsetikk. Noe av det første jeg gjorde i forskningen var å innhente data via samtaler. Etter dette er det mange prosesser hos forskeren som for eksempel arbeidet med analysen og lesing av relevant teori, altså hele prosessen med masteroppgaven. I slik kvalitativ forskning kan endringer skje underveis på grunn av ny innsikt. Slike endringer underveis kan gjøre at informanter ikke er informert om forskningens vending til slutt. Kunnskapen som konstrueres av forskeren på grunnlag av interaksjoner med feltet, vil aldri bli objektiv eller sann. Kunnskapen vil være relativ og foreløpig. Den er avhengig av de valg jeg gjør underveis i forskningsprosessen. Dette krever av meg som forsker at jeg viser et etisk ansvar for den kunnskapen som blir produsert (Frantzen, 1992). Innenfor kvalitativ forskning er læren om verdier særlig viktig fordi forskeren som ”forskningsinstrument” vil kunne påvirke forskningen ut fra sin forforståelse.

Jeg har tatt opp alle intervjuene og lagret dem på datamaskin. Data er forsvarlig kodet om og lagret (jf. NESH). Disse blir slettet i etterkant av avsluttet prosjekt. Informantene ble informert om anonymitet. Alle sitat som blir gjengitt er anonymisert med eksempelvis ”Barnehagelærer 1” og barnehagene har fått fiktive navn som Barnehage A og Barnehage B osv. Mitt besøk i barnehagene var kort. Intervjuene tok ca. en time, og i løpet av den tiden var det fokus på det informantene hadde å fortelle. Dette kan være en ubehagelig situasjon der de på em måte har ”utlevert” sitt syn og sine tanker uten å få så mye innspill fra meg som forsker. Dette kan gjøre at barnehagelærerne kan føle seg underlegne og sårbare. Jeg er gjest i deres barnehage og det fordret til god oppførsel og god etikk. Kvale og Brinkmann (2009) sier at forholdet mellom forsker og de en forsker på uansett vil være et asymmetrisk maktforhold. Selv om en utfører intervju som er dialogbasert vil eller kan forskeren være i en maktposisjon. Jeg ønsket å ha en dialog med barnehagelærerne under intervjuet. Jeg vektla i forkant av intervjuene at ”Forskningsintervjuet er en byggeplass for kunnskap” som Kvale og Brinkmann skriver (ibid., s.72). Jeg la vekt på at de var ekspertene på tema og at det ikke var noen rette og gale svar, jeg var spesielt ute etter å høre hva barnehagelærerne fortalte om arbeidet rundt barns medvirkning og årsplanarbeid. Mange ganger erfarte jeg at jeg gjerne skulle ha vært igjen og snakket og diskutert mer med disse engasjerte, fagfokuserte og ”snakkesalige”

barnehagelærerne. Det føltes ubehagelig å ikke kunne være to jevnbyrdige samtalepartnere. Jeg måtte sette meg selv til siden for å få frem deres tanker.

3.9 Forskerrollen

Å forske på eget fagfelt er en utfordring. ”Å skape og forstå virkeligheten vil si det samme som å skape og forstå seg selv som forsker.” (Frantzen, 1992). Jeg har jobbet i fagfeltet i ca. 27 år. Det positive er kunnskapen til feltet, men denne forskningen krever at jeg tar et steg til siden og prøver så godt som mulig å se hva barnehagelærere og årsplaner forteller meg. Cato Wadel (1991) problematiserer dette og sier at det krever en reflektert tilnærming til forskningen når en forsker innad i sin egen kultur. Det er en stor fare for å overse ting fordi en fra innsiden av fagfeltet tar ting for gitt. Som forsker kjenner jeg språket og kodene, og kanskje derfor ikke oppdager det som i kulturen blir tatt for gitt. Forskeren skaper og konstruerer resultatene i forskningen, og videre tolker forskeren og løfter frem det som ligger i en kulturell tekst (Alvestad, 2001). Det er nødvendig som forsker å møte kulturen og menneskene i barnehagene på en mest mulig åpen måte, uten for stor vekt av sin egen forforståelse eller forutforståelse. Målet med min tolkningsprosess i dette arbeidet er å få ny forståelse av hvordan barnehagelærere ser på begrepet barns medvirkning og dens sammenheng med årsplan. Dette for å om mulig skape en hverdag der barnehagelærere har en utvidet forståelse av hva barns medvirkning i barnehagen betyr. Artikler med relevant tema har jeg søkt på bibliotekets database som for eksempel Eric, Google Scholar og Idunn.no med søkeordene demokrati, democracy, childhood education, participation, medvirkning og barnehage.

3.10 Oppsummering

I dette metodekapittelet har jeg vist til et sosiokulturelt perspektiv. Som kvalitativt design for studien har jeg valgt en fenomenografisk og hermeneutisk tilnærming. I denne prosessen har jeg vært gjennom refleksjoner og valg som mest sannsynlig har påvirket studiet. Arbeid med å analysere årsplaner i forkant av intervju er et eksempel på dette, og har også påvirket hvordan spørsmål i intervjuguiden ble. I det videre arbeidet ønsker jeg at det blir klart når de ulike aktørene har sin stemme inn i denne studien, min stemme, informantene sin og teorien sin stemme. Ser det som viktig for det videre arbeidet at disse tre stemmene utfyller hverandre og spiller på lag for å belyse barnehagelæreres oppfatninger av barns medvirkning.

4. RESULTAT OG DISKUSJON

I dette kapittelet vil jeg først presentere resultatene og diskusjon som er kommet ut fra intervjuene med barnehagelærerne. Analysen resulterte i kategorier innen to aspekt: *Forståelse og betydning* og *Pedagogisk praksis*, der kategorier av oppfatninger om medvirkning kom frem. Videre kommer en presentasjon og diskusjon av medvirkning slik dette kommer frem i årsplanene i de fem barnehagene.

4.1. Intervju

Resultatene blir presentert innenfor to aspekt. Aspektene er: *forståelse og betydning* (I) og *pedagogisk praksis* (II). Det første aspektet handler om barnehagelæreres forståelse av og betydning av begrepet medvirkning. Det andre aspektet omhandler barnehagelærernes oppfatninger av pedagogiske praksiser knyttet til barns medvirkning.

ASPEKTER:	KATEGORIER:
I Forståelse og betydning	Viktig for mennesket For fremtiden
II Pedagogisk praksis	Innspill og deltakelse Voksnes betydning Rammer

Figur 1. Presentasjon av aspekter og kategorier

Tabellen over viser de to aspektene og kategorier av oppfatninger. Kategoriene viser variasjoner av oppfatninger innen aspektene.

4.1.1 Aspekt I: Forståelse og betydning

Innen dette aspektet fremstår det to kategorier av oppfatninger; medvirkning som *Viktig for mennesket* og medvirkning *For fremtiden*.

Viktig for mennesket

Barns medvirkning blir hos barnehagelærer beskrevet ved at barn har innflytelse på sin egen hverdag, og i situasjoner som er viktige for dem. Hun sier videre at medvirkning vil si å ha handlingsrom, kunne snakke om sine tanker, følelser og meninger.

Barnehagelærer1: [...] at du som individ har innflytelse på ting som er viktige for deg. Du har et handlingsrom der du føler at du kan få brukt deg selv. Snakke, du kan få ytre deg å få sagt det du tenker og føler og mener. [...]det handler noe om det her likeverdet, hvor for gitt tar vi det?, er lett å krenke unger og overkjøre dem.

Dette sitatet viser en voksen som ser viktigheten av å se hvert enkelt barn som selvstendige og som likeverdige med voksne. Slik jeg ser det legger dette sitatet vekt på at medvirkning er noe grunnleggende for mennesket som er likt for både barn og voksne.

Medvirkning er med på å skape trivsel for barna, og gir mange positive virkninger for dem. Det å bli sett, ha innflytelse på ting som er viktig for seg, bli hørt og regnet med, er på en måte grunnleggende for utvikling, sier en barnehagelærer. Det sies også at dersom en blir møtt av andre på de tingene en kommer med, vil de oppleve at de er en person.

Barnehagelærer 3: [...] en sånn personlig bit for ungen er utrolig viktig, at en blir møtt på de tingene du kommer med for å oppleve at du er en person, ikke sant.

Barnehagelærer 4: [...] jeg blir hørt, at min stemme blir hørt,

Disse barnehagelærerne vektlegger viktigheten av å bli møtt av andre. Det at andre ser barnets initiativ, bryr seg og engasjerer seg i det er viktig, slik jeg ser det. Ut av denne forståelsen leser jeg at det er grunnleggende for barnas utvikling å vokse opp i et samfunn der de har medvirkning og der andre medmennesker ser dem.

For fremtiden

Barnehagelærernes oppfatninger av medvirkning som viktig for fremtiden er opptatt av at det de gjør for barna i dag, blir viktig for dem lengre frem i livet. Livet i barnehagen blir en forberedelse for barnas fremtid. Barnas betydning av å ha medvirkning, ses som viktig for deres fremtid.

Barnehagelærer 2: viktigere å bygge et barn enn å reparere en voksen. Det handler jo om at vi bygger opp under barnet og setter inn positive opplevelser i banken deres, det viser jo forskning nå har en effekt med at det er større sjanse for at de ikke havner i rus og kriminalitet, og at de blir alene når de er voksne.

Betydningen av at barn har medvirkning som ”positive opplevelser i banken deres”, er her fremme. Barna får med seg positive erfaringer som gjør at en minsker fare for ensomhet,

rus og kriminalitet. Denne barnehagelæreren legger her vekt på fremtidsperspektivet ved å gi barn medvirkning.

Barnehagelærer forteller at barna er delaktige i utviklingen av barnehagen og betydningen dette gir barna er erfaring i en demokratisk tradisjon. Barnehagens oppgave er å lære opp barna til et demokratisk samfunn.

Barnehagelærer 3: *[...] unger skal være med å altså utvikle barnehagen. [...] det demokratiske at du på en måte, ja du skal lære opp unger til den demokratiske tradisjon [...] det er på en måte oppdragelse til demokrati som også ligger i bunn.*

Barnehagelærer her sier at barnehagen er en demokratisk tradisjon, i og med at barna læres opp til en demokratisk tradisjon i barnehage.

Innen denne kategorien fokuserer noen av barnehagelærerne på å forberede barna på livet de skal møte. Det sies at livet ikke alltid er rettferdig, og barn må erfare det og på en måte forberedes på kompleksiteten. Videre sies det at barn ikke alltid skal bestemme og det er dette barna må lære og erfare.

Barnehagelærer 5: *viktig at vi som voksne skal forberede ungene på det livet de skal møte [...] Livet er ikke rettferdig men noen ganger så er det sånn at det må faktisk ungene få lære og erfare.*

Barnehagelærer 4: *det er litt sånn læringsprosess det å være medmenneske rett og slett.*

Sist her er vises det til at slike erfaringer er en læringsprosess og at det er en del av å være menneske, og det kan synes som om denne læringsprosess består av å være medvirkende i barnehagen. Denne læringsprosessen fører til ”det å være menneske rett og slett”, og slik jeg forstår dette er medvirkning en viktig faktor for barn både her og nå og for fremtiden.

Diskusjon av aspekt I

Medvirkning blir sett som viktig og det er grunnleggende for mennesket og det er ingen forskjell på betydningen for barn eller voksne. Betydning av å ha medvirkning blir sett på som viktig for barnet. Det å snakke og uttrykke sine følelser, tanker og meninger blir av barnehagelærerne poengtert som viktig. De poengterer også nødvendigheten av at en som voksen ser hvert enkelt barn slik at barnet opplever å bli møtt med sine bidrag.

Arendt (2008) beskriver demokratiet som en livsform. Med det mener hun at mennesket gjennom handling og ord får uttrykke hva de er opptatt av. Hun beskriver at hvert

menneske er en ny person som bidrar med nye handlinger og nye bidrag. Bidragene og handlingene blir viktige å bringe frem sett ut fra en forståelse av at medvirkning er viktig for mennesket. ”Her virker det, som om hver enkelt handling opdeles i to dele, nemlig den begyndelse, som udføres af en enkelt person, og den fuldførelse, som kræver mange deltagere til at ”bære” og ”fuldføre” opgaven samt til at holde ud.” (ibid. s.193). Det å vise initiativ er avhengig av at det er voksne eller andre barn som tydelig viser at ens initiativ er viktig. En av barnehagelærerne vektlegger akkurat dette, nemlig viktigheten av å bli møtt av andre og at andre engasjerer seg og bryr seg. Barnehagelærer (1) snakker om å se barn og voksne som likeverdige og at det er lett å krenke barn og ”overkjøre” dem, som hun sier. Den sensitive voksne som ser barnet og tar dets initiativ på alvor kan handle om den voksne som ser barnets initiativ som viktige og betydningsfulle. Dette er noe jeg også finner igjen i Johansson (2003) som i sin forskning belyser tre ulike syn på å se barn, og den første ”barn är medmänniskor” representerer voksne som ser barnet som et fullverdig menneske med ønsker, behov og vilje. Den voksne ivaretar barnas behov ved å være imøtekommende og lyttende for det enkelte barns ønsker og behov. Barnas perspektiv blir løftet frem og gjort viktige ved at den voksne ser barnets initiativ som viktig. Bae (2009) kaster også lys over dette med å gi barn respons på deres initiativ. I hennes forskning trekker hun frem fire aspekter hos den voksne som er viktig i samhandling mellom barn og voksne, for å gi barn medvirkning. Dette er evnen til å følge opp barns initiativ, kunne følelsesmessig gi respons og uttrykk, ha en leken holdning til barn, og evnen til å kunne skifte perspektiv og følge barnets perspektiv. Evnen til å følge opp barnets initiativ og også å kunne skifte perspektiv for å følge barnets fokus er interessant, og som Arendt (2008) også viser til, setter det lys på viktigheten av å respondere på barns initiativ. Voksne som klarer å skifte perspektiv og se ting ut fra barnas perspektiv kan være avgjørende for å respondere på deres initiativ.

I betydningen av å ha medvirkning sett ut fra et fremtidsperspektiv, vektlegger barnehagelærerne blant annet at tiden i barnehagen skal forberede barna på livet de skal møte. Å ha medvirkning beskrives som å ha ”positive opplevelser i banken”. Barna møter urettferdighet og denne kompleksiteten skal barna på en måte møte og forberedes på. Barnehagelærerne sier også at medvirkning blir en læringsprosess som fører til ”det å være menneske rett og slett”. Kanskje kan en si at dette beskriver James, Prout og Jenks (1998) sine begrep ”human beeing” og ”human becomings”. Betydningen av medvirkning kan settes inn i et her og nå perspektiv, ”human beeing”. Medvirkning har for barnet som

subjekt en viktig betydning. Ser en på betydningen av medvirkning i et fremtidsperspektiv, blir "human becoming" fremtredende. Barnets betydning av medvirkning er noe som betyr noe for barnet ikke bare nå men og når det blir voksen. En av barnehagelærerne (3) sa også at barna er med på å utvikle barnehagen og at barna på den måten vokser opp i en demokratisk tradisjon. På denne måten setter barnehagelærerne barnehagen inn i en demokratisk tradisjon som er i dag og som barna vil bære videre inn i fremtiden. Dette leder tankene hen til Dewey (2000a) sitt demokrati som livsform. Denne livsformen kan representere hverdagen til barn i barnehagen og kan også bæres videre av barna som livsform i deres fremtid.

4.1.2 Aspekt II: Pedagogisk praksis

Innen dette aspektet fremstår det tre kategorier av oppfatninger av pedagogisk praksis; *Innspill og deltakelse, Voksnes betydning og Rammer.*

Innspill og deltakelse

I denne kategorien er barnas innspill gjort om til en del av praksis. Barnehagelærer viser til dette ved at barna kommer med forslag som kanskje går på tvers av vanlige rutiner og handlingsmønster i avdelingen.

Barnehagelærer 1: *F.eks. kom det forslag om å ha musikk ved maten var det en som foreslo, lytte til musikk når en spiser [...]vi lar ungene få spise seg ferdig selv om det ikke (LER) passer inn i det vi måtte gjøre [...] vi har nylig åpna for at det er lov å ha med seg leker hjemmefra [...] alle dager. [...]hver dag er jo lekedag for ungene så hvorfor skal det være lekedag bare en dag?*

Barnehagelærer tar barnas perspektiv og innarbeider deres innspill i sin praksis. Barna får lytte til musikk ved måltidet og de får spise maten ferdig eller sette seg ved bordet for å spise, selv om de andre barna starter annen aktivitet. Det er vanskelig å si noe om hva som skjer i praksis, men slik jeg tolker denne barnehagelæreren synes det som om praksis er endret med tanke på at for eksempel barn får spise ferdig maten selv om annen aktivitet starter. I den siste delen av sitatet sier barnehagelærer at barn får ha med seg leker hjemmefra hver dag fordi lek er en naturlig aktivitet for barn. Barn leker jo hver dag, så hvorfor ikke få lov til å ha med seg leker hjemmefra hver dag, stiller denne barnehagelæreren seg spørsmål om? Slik jeg ser det toner personalet seg inn på barnas behov og barnehagen tilpasser seg barna.

En barnehagelærer fortalte at barna fikk prege rommet ved å henge opp selvskrevne tekster på veggen. De hadde et prosjekt der barna skrev bokstaver på datamaskin og hang dette fortløpende opp med tape på veggen. Tekstene ble hengt opp på veggen på skrå og i barnas høyde, fordi det var barna som hengte dem opp der det passet dem best. Dette viser til en praksis der barna innspill naturlig ble en del av praksis.

Flere av barnehagelærerne sier at voksenstyrt samling ikke alltid er like interessant for barna. En av barnehagelærerne fortalte at barna viste fort når noe var kjedelig i samlingsstunden, for eksempel ved å slenge seg på gulvet. De voksne lar barnas respons på samlingen resultere i at en velger å gjøre noe som barna ønsker, som å lese bok i garderoben som denne voksne gjorde.

Barnehagelærer 4: i dag så gikk ikke samlingen så godt, så da hørte vi på ungene og da gikk vi heller og leste en bok i garderoben, det de hadde lyst til den dagen.

Dette ser jeg som lydhøre voksne som legger vekk sine planer for samlingen og stiller seg inn på det barna ønsker. Den voksne klarer å skifte perspektiv og følge det som barna ytrer, og i dette tilfellet var det å lese bok sammen i garderoben.

Her vektlegges det å virke med i det store samspillet i barnehagen. Oppdage at ens medvirke har betydning for fellesskapet og gjør en forskjell. Det å *virke med* og *samvirke* poengteres. Deltakelse i praktiske aktiviteter gir barna opplevelse av mestring og bekreftelse på at deres bidrag betyr noe for andre.

Barnehagelærer 3: [...] med å virke, med å få være med, delaktig, det å ha det å oppleve at initiativ jeg kommer med, det betyr noe. Jeg har betydning, jeg er en del av det store samspillet i barnehagen. Jeg gjør en forskjell. [...]være med på å koke grøten, være med på å dekke på bordene [...]Det å være med og gjøre praktiske ting betyr utrolig mye for unger og jeg tror det er en opplevelse av for det første er det mestring som sier at jeg er viktig, mitt bidrag er viktig jeg får virke med de andre, jeg er i et samvirke med mange vi gjør noe sammen.

Dette er gjøremål som er til glede for alle i barnehagen. Barns medvirkning i praksis blir her beskrevet ved at barn deltar i daglige arbeidsoppgaver på avdeling og i barnehagen. Medvirkning blir her slik jeg ser det, sett ut fra en kontekst der en står i en sammenheng med andre og at dette samspillet er viktig.

Voksnes betydning

I denne kategorien er den voksne viktig for å gi barn medvirkning. En av barnehagelærerne forteller om at hun observerer hva som er barnas interesser. Med disse observasjonene planlegger barnehagelæreren innhold i samling.

Barnehagelærer 4: Det er ikke bare jeg som bestemmer hva vi skal gjøre (i samlingen) men samtidig så har jeg observert hva ungene er opptatt av og tar det videre inn i samlingsstunden

Barnehagelærere med en slik oppfatning er observante, slik jeg ser det. Samlingen blir på en måte et kompromiss mellom det barnet ønsker og det den voksne har hørt og sett at barna har formidlet av ønsker og interesser. Den voksne er tilrettelegger for en samling som er engasjerende for barna. Et par av barnehagelærerne poengterte viktigheten av å tilrettelegge et godt fysisk rom der barna har mange og varierte lekemuligheter. Ting er tilgjengelig og åpne slik at barna kan velge leker og materiell selv, og dette sier barnehagelærer (3) gjør det lettere for barna å velge selv hva de vil gjøre.

En barnehagelærer tar et barneperspektiv ved å spørre barna hva de ønsker av innhold i turene deres.

Barnehagelærer 1: Kan spørre dem om innhold på turer [...] da tar jeg ofte en slik liten intervjurunde og fisker rundt etter hva er kjekt å gjøre? [...] Ofte at de har fine tanker om hva de har lyst til å gjøre.

Her spør barnehagelæreren barna hva de synes er kjekt når de er på tur. Den voksne ønsker å finne ut hva barna liker, og vil bruke dette som grunnlag for planlegging av tur.

Holdningen voksne har til barn blir trukket frem som betydningsfullt for barnas medvirkning. Hvordan de voksne svarer barna og hvordan den voksne respekterer og anerkjenner barna er viktig, noe dette sitatet viser:

Barnehagelærer 4: [...] hvilke holdninger vi voksne har, [...]hvordan vi på en måte svarer ungene [...]på en måte respekten og anerkjennelsen er kjempestor del av barns medvirkning. [...]hvordan møter vi ungene i de situasjonene der vi som voksne vet best, at sånn må vi faktisk gjøre det for at det skal være barns beste

Her blir respekten og anerkjennelsen voksne viser barn trukket frem som en forutsetning for barns medvirkning. Denne barnehagelæreren tydeliggjør at den voksnes væremåte på en måte er en forutsetning for at barn får medvirke. Til sist her i sitatet beskriver barnehagelærer en situasjon der hun må ta en avgjørelse som kanskje ikke barna ønsker,

men hun vet at avgjørelsen er til barnas beste. Denne barnehagelæreren spør seg hvordan hun skal møte ungene i slike situasjoner. Jeg ser en sensitiv voksen som tar barnas perspektiv, og formidler en refleksjon over sin væremåte overfor barna og om avgjørelsen var riktig.

En av barnehagelærerne gir uttrykk for at samlingsstunden er best dersom hun får gjennomført den etter planen:

Barnehagelærer 5: [...] det er vel egentlig når vi voksne har lagt ned tid til å planlegge samlingen så prøver vi å gjennomføre det som vi har der. Men de har alltid lov å være med og ha en form for samtale i samlingen. Vi spør dem spørsmål og så skal de få lov til å være med å svare [...] de får lov å komme med påvirkning sånn, men [...] det er jeg som leder samlingen, og at det er jeg som på en måte har tatt avgjørelsen hva vi har om i samlingen, den er min.

Planlagt program blir realisert slik barnehagelærer har tenkt i forkant av samling, og barnas medvirkning blir praktisert ved å gi barna mulighet for å svare der den voksne gir lov til det. Den voksne her er opptatt av at planlagt program skal gjennomføres og sier videre at barna kan komme med påvirkning i form av å svare på spørsmål.

Rammer

Barnehagelærerne sier at når de er ute på tur så opplever de at barna har større medvirkning. Dagen burde vært mer planløs der en kunne tatt seg tid til å spille spill med barna, gjerne over lang tid, sier en annen av barnehagelærerne. Videre sies det av flere at dagene er travle og hverdagen setter rammer som gjør det vanskelig å stoppe opp ved det barna oppdager og viser interesse for. Noen barnehagelærere ønsket at dagen i større grad skulle ta utgangspunkt i barnas ønsker og interesser. En annen barnehagelærer sier:

Barnehagelærer 1: jeg har lyst til å prøve en dag bare glemme klokka [...] bare se hva som skjer, ja det hadde vært veldig spennende [...] hva som skjer egentlig hvis vi ikke sier nå er det rydding, nå er det samling, [...] tror jeg skal gjøre det en dag
Barnehagelærer 2: Ja vi fant for eksempel en død fugl en dag. Så da gikk alle planer ut til begravelse av denne fuglen [...] det var det de de var opptatt av, og det synes jeg vi kan bli bedre på fordi vi har så dårlig tid alltid, "nei det passer ikke nå", "ikke tid akkurat nå fordi nå er det snart lunsj"

Dette sitatet forteller om en dag der de fant en død fugl, og der de tok seg tid til å begrave den. Barnehagelærer formidler travelheten i hverdagen, men her er et eksempel på at en

del av det planlagte i hverdagen blir skjøvet til sides. Barnehagelæreren som snakker om klokka synes å ville ta barnas perspektiv, være fri fra klokka og alle tingene en må i løpet av dagen, selv om dagen må ha noen faste rutiner, kan barna medvirke i og imellom disse rutinene. Slik jeg forstår denne barnehagelæreren, ytrer den ønske om at strukturen inne i barnehagen burde vært friere og åpnere for barnas innspill.

Medvirkning blir også praktisert ved å ha barnemøter. Her beskrives et møte der barna får kjeks og saft og der strukturen er fastlagt. I forkant har de spurt barna hva de ønsker seg.

Barnehagelærer 2: Vi har hatt et barnemøte og [...] det foregår i formelle setting med saft og kjeks. [...] så har vi jo tatt opp i forkant hva er det dere ønsker, [...] det var noen som ønsket seg brødrister og da her vi fått brødrister på alle avdelinger [...] det ruller på det slik at alle får lov til å prøve seg. Det vil ikke bli så mange møter at vi får rukket å ta med alle før de begynner på skolen, men men, sånn er livet.

I barnemøter ytrer barna sine ønsker og en ser her at ett av barna ønsket seg en brødrister, noe de tok opp videre. Dermed fikk alle avdelingene i barnehagen det. Dette er et eksempel på en oppfatning av praksis der barnas ønsker blir tatt opp i barnemøter. Det ytres at møtet foregår i en formell setting med en struktur som er gjenkjennelig i voksnes formelle møter. Videre beskriver sitatet at deltakelse i møtet rulleres mellom de eldste barna i gruppen, og at det av praktiske grunner ikke blir mulig for alle å delta før de begynner på skolen. Dette er interessant.

Barnehagelærerne beskriver at i frilek og andre aktiviteter bruker de å gi barna valgmuligheter. På grunn av at barna har vansker med å velge fritt gir de barna færre tilbud å velge mellom.

Barnehagelærer 2: [...] de er ikke klar for å ta store valg enda. De kan godt få velge, "vil du ha den gjenstanden". [...] vi har satt de rammene i forhold til hvilke aktiviteter vi ønsker at barn skal få velge mellom. [...] Jeg prøvde frilek én gang inne og det (ler) funka ikke i det hele tatt, det ble utrolig mye uro. Noen barn klarte fint å finne på egne aktiviteter, mens mange ikke har kapasitet og fantasi til å sette i gang noe på egenhånd. Dermed gikk mange barn på «tomgang» og svirret rundt uten mål og mening. Dette skapte uro og støy i form av løping, høylytte barn, og forstyrrelse av andres lek. Jeg ser at litt struktur, men at de likevel få opplevelsen av at jeg valgte dette selv, det fungerer veldig bra her.

Barn blir beskrevet med at de ut fra alder og modenhet ikke har kapasitet til å ta store valg selv. Slik jeg forstår dette er de mer konkrete valgene en hjelp til å tilpasse barnas medvirkning etter deres alder, modenhet og kapasitet. Medvirkning i praksis blir her forstått som noe en gradvis må gi barna, slik jeg ser det.

Videre forteller barnehagelærerne at dersom en gir barna frie valg, så blir det vanskelig å organisere på grunn av at barna vil så mange forskjellige ting eller at de ikke har forslag selv til hva de ønsker å gjøre. Når barna presenteres for frie valg, beskriver barnehagelærer barn som sitter igjen litt spørrende.

Diskusjon av aspekt II

I kategorien *Innspill og deltakelse* kom det frem eksempler på at barnas innspill i praksis ble tatt alvorlig av barnehagelærerne, der noen av innspillene ble innarbeidet til praksis. Barna fikk lov å ta med seg leker hjemmefra hver dag i barnehagen. Dette ble begrunnet med at barn leker jo hver dag, og barna ønsket dette. I og med at lek er så stor del av barnas dag, syntes barnehagelæreren at barna skulle få ta med leker hver dag fremfor en spesiell ”lekedag” i uken. Det ble også fortalt at barna ønsket å lytte til musikk under måltidet, og det ble praktisert. Når barna kom seint til frokosten i barnehagen, fikk de spise ferdig selv om annen aktivitet startet. Barnehagelærerne fortalte også at de avbrøt samlingen når barna viste at de ikke var interessert. Da lyttet de til barnas ønske som i dette tilfellet var å lese en bok i garderoben. Barna skrev på datamaskin, skrev det ut på ark og spontant hang de det opp på veggen. Det ble skeivt hengt opp med tape på skrå, fortalte barnehagelæreren med et smil. Disse eksemplene viser barnehagelærere som tar barnas perspektiv og på den måten finner grunn for å endre praksis, slik jeg ser det. Johansson (2003) som har belyst tre ulike syn å se barn på, der det første ”barn är medmänniskor” er relevant her. Barnehagelæreren tenker jeg ser på barna i sin barnehage som medmennesker og derfor blir det viktig for henne å se og forstå barnas ønsker ut fra barnas perspektiv. Bae (2009) kaster lys over dette. Voksnes evne til å skifte perspektiv og følge opp barns initiativ og fokus er viktig for å fremme barns medvirkning, sier Bae. Barnehagelærerne her viser voksne som legger bort egne planer for samlingsstunden, og følger barnas interesse. Fortellingen om bokstavene og skrivingen til barna som ble hengt opp på veggen skrått og med tape, viser en voksen som forholder seg med en leken innstilling til barna, slik jeg ser det. En slik innstilling er i følge Bae (ibid.) viktig for å fremme barns medvirkning.

Barnehagelærer (3) poengterer virke med og deltakelse i praktiske aktiviteter som positivt for barn. Dette gir barna bekreftelse og mestring på at deres bidrag betyr noe for andre, og at ”jeg gjør en forskjell”. Dette er en fin måte å beskrive hvor viktig barnets bidrag er for fellesskapet. Berit Bae (KD, 2006) beskriver medvirkning som:

forstavelen *med* leder oppmerksomheten mot at det er *sammen med* noen andre eller i et *fellessak*. Ved å legge vekt på *virknings*aspektet kan begrepet forstås som å gjøre noe sammen som fører til noe; at man er med på å påvirke at noe skjer, kjenner at egen deltagelse bidrar til endring.

Akkurat dette å virke i et fellesskap og kjenne på at ens egen deltagelse er et viktig bidrag for endring, beskriver det barnehagelærer (3) sa. Dewey (2000 a) sitt demokratibegrep som livsform der man lever sammen med andre og samhandler i et fellesskap, blir her relevant. Gjennom samhandling gjør barn seg erfaringer og lærer i en sammenheng med andre barn og voksne. Praktiske aktiviteter vil ofte også innebære at en kommuniserer sammen og dette er en sentral del av demokratiet jf. Dewey (ibid.). Samtaler der ulike meninger, bekymringer og interesser kommer frem blir løftet opp og gjort til fellesskapet sine. Barn og voksne gjør sammen erfaringer som fører til læring.

Innen kategorien *Voksnes betydning* ble barns medvirkning beskrevet ved at den voksne hadde en viktig rolle for å gi barn medvirkning. Barnehagelærerne observerte hva barna var opptatt av, for så å gripe fatt i det og bruke dette i en senere samlingsstund.

Barnehagelæreren er observant overfor barnas innspill og interesser, slik jeg ser det. Arendt (2008) sier at det er viktig at den andre, altså den voksne i barnehagen tydelig viser at barnas initiativ er viktige og betydningsfulle. Denne barnehagelæreren legger merke til barnas initiativ, responderer på det og bringer det videre i samlingen. Johansson (2003) beskriver voksnes syn på barn som blant annet ”barn är medmänniskor”. Barnas initiativ blir verdsatt og vist at de er betydningsfulle, og med dette tenker jeg at synet på barnet blir viktig. Initiativ fra et medmenneske blir viktig enten det er et barn eller en voksen, og det synes som om barnehagelærerne verdsetter barnas initiativ sett ut fra et perspektiv der barn er medmennesker.

Barnehagelærerne formidlet også at i noen situasjoner måtte den voksne handle ut fra barnas beste, og at dette kanskje ikke var barnas ønske. I slike situasjoner ble det poengtert at den voksnes væremåte overfor barna var viktig, med å forklare og være deltakende i barnas perspektiv. Dette tenker jeg er en voksen som reflekterer over hvilke

syn hun har på barn, og slik jeg ser det, lever barnehagelæreren seg inn i barnas perspektiv ut fra at hun ser på barna som medmennesker (jf. Johansson, 2003). Bae (2009) kaster også lys over dette med sine fire aspekt i samhandling mellom barn og voksne som er viktige for at barn skal ha god medvirkning. Barnehagelæreren gir uttrykk for at hun følelsesmessig setter seg inn i barnas situasjon og gir dem respons og tilbakemelding ut fra det.

Det kom også frem at voksne er tilrettelegger for godt fysisk rom der barna har mange og varierte lekemuligheter. Ting er tilgjengelig og åpne slik at barna kan velge leker og materiell selv, og dette sier barnehagelærer gjør det lettere for barna selv å velge hva de vil gjøre. Voksne som tilrettelegger rom der leker og materiell er fritt tilgjengelig for barn slik at de kan velge hva de vil gjøre, tenker jeg er åpne for at barn er medmennesker (jf. Johansson, 2003). De lever seg inn i barnas situasjon og tilrettelegger rommet slik de selv skulle ønske å ha det, tenker jeg.

En annen barnehagelærer formidler at samlingsstunden er best om en får gjennomført den slik hun har planlagt den. Planlagt program blir realisert slik barnehagelærer i forkant har tenkt ut, og barnas innspill i samlingen blir praktisert ved å gi barna mulighet for å svare der den voksne gir lov til det. Slik jeg forstår denne barnehagelæreren, blir det viktig å fullføre samling ut fra den planen barnehagelæreren har gjort i forkant. Johansson (2003) kaster lys over dette ved å beskrive den voksne som vet best, og den voksne ser på barn som irrasjonelle. Barnehagelæreren beskriver en praksis der hun som voksen har planlagt samlingen og om mulig vet best hva som er barnas beste. Barnas innslag kan slippe til dersom hun spør dem. Blir innspill fra barna sett på som irrasjonelle i denne samlingen (jf. Johansson)?

Innenfor kategorien *Rammer* kommer det blant annet frem et ønske fra noen av barnehagelærerne at dagen i større grad skulle ta utgangspunkt i barnas ønsker og interesser. Strukturen inne i barnehagen burde vært friere og åpnere for barnas innspill, jf. barnehagelærer (1) som sier hun vil prøve å gjennomføre en dag uten å se på klokka, side 48. Dagene er travle og hverdagen setter rammer som for eksempel arbeidsoppgaver, voksnes vakter, oppsatt program etc. som gjør det vanskelig å stoppe opp ved det barna oppdager og viser interesse for. Slik jeg ser det, virker det som om rammene kan begrense muligheter for barns medvirkning. Arendt (2008) vektlegger viktigheten av å gripe fatt i

barnas innspill og initiativ. I en praksis der tiden er knapp, kan det synes vanskelig å gripe fatt i barnas initiativ. En barnehagelærer fortalte at en dag fant de en død fugl i barnehagen som de begravde, og at aktiviteten rundt dette tok størstedelen av dagen. Dette er et eksempel på praksis der barnas initiativ ses på som viktige og der initiativ blir svart på ved at de voksne engasjerer seg og har samme fokus som barna (jf. Arendt). Skjervheim (2005) beskriver møtet mellom to subjekt som et møte der en må ha noe felles, noe tredje som en engasjerer seg om eller har fokus på. I dette konkrete eksemplet er det barna og den voksne som har fokus sammen på den døde fuglen, og sammen må de begrave den.

Slik barnehagelærerne forteller om barnemøter ser det ut til at det er et sted barna kan ta opp tema de er opptatt av. En barnehagelærer sier at møtet foregår i en formell setting der det kan synes som om møtet har en struktur som kan være gjenkjennelig i voksnes formelle møter. Bae (2009) kaster lys over medvirkning gjennom møter for medbestemmelse og flertallsvedtak. I barnemøtet det her er snakk om ble det gjort et vedtak om at alle avdelinger i barnehagen skulle få en brødrister, og dette var på grunn av ett barns ønske. Slike barnemøter kan en stille spørsmål ved med tanke på begrepet demokrati. Er det på denne måten demokratiet kommer til syne i barnehagen? Dewey (2000a) tar opp demokratiet som en livsform, en måte å være i samfunnet på og leve i samfunn med andre. I barnemøter lærer barna om demokrati som er interessant, en annen sak er om barna lever i en barnehage som er demokratisk i sin praksis. Arendt (2008) beskriver viktigheten av at et individs innspill blir fanget opp av andre i dets nærhet. I slike barnemøter blir barnas innspill tatt alvorlig slik som i eksempelet med brødristeren. Blir barnemøtene gjort til et system for å gripe fatt i barnas innspill, eller klarer barnehagen å gripe fatt i barnas innspill også i det daglige jf. Arendt? Satt på spissen kan dette sett ut fra et barneperspektiv, muligens oppleves som vanskelig å vente med sine innspill til neste barnemøte? Barnehagelærere sier at det også blir holdt barnemøter der alle barna på avdelingen er til stede. Da får alle barna anledning til å snakke og bringe frem sitt perspektiv. I eksemplet over var det to av de eldste barna som representerte avdelingen sin på et fellesmøte for hele barnehagen. De to barna sin oppgave blir da å representere de andre barnas ønsker, behov, tanker osv. Denne formen for medvirkning blir praktisert ved at deltakelse i møtet gikk på omgang. Østrem (2012) kaster lys over dette når hun sier at barnehagen som institusjon er en offentlig arena der barn i kraft av seg selv må tre frem og ikke bli representert av andre. I en slik praksis vil

barnehagen fremtre som en demokratisk arena i det daglige, uten å arrangere barnemøter der noen få barn deltar og er representanter for de andre barna.

Å gi barna valgmuligheter, blir hos noen av barnehagelærerne pekt på som å gi barn medvirkning. Barnehagelærerne sier at barna ikke er i stand til og har ikke kapasitet til å ta store valg enda, og derfor presenterer de for eksempel et antall aktiviteter som barna kan velge mellom. Valgene blir på den måten en form for tilpasset medvirkning ut fra alder og modenhet, slik jeg ser det. Barnehageloven sier at barn har rett til medvirkning tilpasset alder og forutsetninger, og barnas synspunkter skal tillegges vekt i samsvar med dets alder og modenhet. Kanskje det er barnehageloven som her har blitt viktig føring for praksis der barn får valgmuligheter? Kan dette også være et uttrykk for at det er en utfordring i praksis å balansere mellom å gi barn valg og samtidig åpne for barnas initiativ?

4.2. Årsplan

Analysen av årsplaner blir presentert ved først å beskrive hvordan barnehagene skriver om barns medvirkning i årsplanene. Deretter vil jeg beskrive barnehagelærernes oppfatninger av årsplan knyttet til medvirkning. Til slutt en oppsummerende diskusjon av resultat fra analyse av årsplan.

4.2.1 Medvirkning i årsplanene

Felles for alle årsplaner er at de har en tematisk del med hedding der medvirkning nevnes. Barnehagene er nokså like i benevnelser innenfor dette punktet. Det sies at barna er deltagende subjekt, og har rett til å gi uttrykk for sine egne meninger og påvirke egen hverdag. Videre oppmuntres barna til å stille spørsmål. Barnas interesser er utgangspunktet for videre pedagogisk arbeid, og i det daglige skal barnas medvirkning vise igjen. Det nevnes i en av årsplanene at turer gir gode muligheter for at barnas innspill blir tatt til følge fordi fokus på turens mål ikke er til stede. Turene gir barn og voksne mulighet for å utforske og stoppe opp ved ting som er interessant for barna. For å oppdage barnas interesser viser noen av årsplanene til at voksne må engasjere seg i barna og være lydhøre. Det nevnes også at barnas medvirkning er ulik på grunn av ulik modenhet hos barna. I en av årsplanene sies det at barnehagen praktiserer medvirkning blant annet ved at barn deltar i planleggingskomiteer og i barnemøter.

Barnehagene skriver frem temaet barns medvirkning også andre steder i årsplanen. Som sagt har barns medvirkning egen hedding i alle årsplanene. Innen temaet voksenrollen har alle barnehagene beskrevet hvordan den voksne skal tilrettelegge eller være med barn for å gi barn medvirkning. Møte barn på deres premisser, oppmuntre barn til å ta egne initiativ og ha egne meninger, og til sist se barnas spor og interesser og planlegge pedagogisk praksis ut fra det.

Andre heddingar i årsplanene der medvirkning i ulik grad blir nevnt er under *barnesyn*, *visjon og satsingsområde*, *danning, læring, lek, overgang barnehage skole*, *rommet* og fagområdene *kunst, kultur og kreativitet* og *nærmiljø og samfunn*. Figur 2. under viser en avkrysning for hvor temaet er nevnt i deler i årsplanen til den enkelte barnehage. Kort sagt kan en se at av 11 heddingar i årsplanene, har barnehagene fordelt seg mellom å skrive om barns medvirkning innenfor tre til ti heddingar. Årsplanene er dermed ulike med tanke på hvor synlig barns medvirkning er i planene. Denne oversikten viser at temaet barns medvirkning er ulikt forankret i årsplanene. Det er dermed ikke sagt at barna i barnehagene der temaet er lite nevnt, har lite medvirkning i praksis. Likeens kan en også si at barn ikke nødvendigvis i praksis har stor medvirkning selv om årsplanen tydeliggjør dette i mange av deres heddingar.

TABELL BARNEHAGER – MEDVIRKNING I ÅRSPLAN											
Bhg.	Eget punkt	Barne-syn	Voksen-rollen	Danning	Lek	Læring	Overgang bhg. – skole	Visjon Satsings område	Rommet	Kunst, kultur og kreativitet	Nærmiljø og samfunn
A	X	x	x	x	x	x	x	x	x	x	
B	X		x		x	x					
C	X	x	x	x	x				x		
D	X		x					x			
E	X	x	x	x	x	x	x	x	x		x

Figur 2.: Tabell viser hvor medvirkning er skrevet inn i årsplanene (Barnehagelærer 1 tilhører barnehage A, bhgl. 2 tilhører bhg. B, bhgl. 3 tilhører bhg. C, bhgl. 4 tilhører bh.g D og bhgl. 5 tilhører bhg. E)

4.2.2 Barnehagelærernes oppfatninger av årsplan knyttet til medvirkning i egen barnehage

Utviklingen av årsplanene slik barnehagelærerne beskrev det, var noe som ble gjort av en komite eller et arbeid som hadde vært en prosess for flere år siden. Temaet barns medvirkning hadde som barnehagelærer (3) sier, ikke vært direkte diskutert i forbindelse med årsplanarbeidet.

Barnehagelærer 3: medbestemmelse har ikke vært sånn veldig mye direkte diskutert i forhold til årsplanen. [...] årsplanarbeidet her har vært ja hva skal jeg si det har vært mer en sånn komite som har gjort litt på siden.

Barnehagelærer 1: [...] årsplanen [...] ligger jo der nå og ble revidert i år, men er jo mer på den tekniske layout. For det var så mange som følte at den ble for lite brukt. [...] Der har det jo vært noe, det var før mi tid, da barnehagen var ny. Den er fem år, eller ny kanskje ikke kalle ny nå lenger

Her sies det at årsplanen ble lite brukt og at de hadde revidert layout med forhåpning om at den skulle tas mer i bruk. Barnehagelærer (1) sier også at det har vært en prosess i forbindelse med temaet barns medvirkning og årsplan, men at det var en prosess som skjedde før hun begynte i denne barnehagen for ca. fem år siden. Det kan synes som om temaet ikke blir mye diskutert eller i bestefall av en komite når en reviderer årsplanen, slik jeg ser det.

En av barnehagelærerne (2) sier at de ikke får gått i dybden på temaet i forbindelse med årsplanarbeid, og en annen barnehagelærer beskriver at avdelingene innad i en barnehage fokuserer ulikt. Barnehagelærer sier også at hun må tvinge seg til å holde fast i planverket.

Barnehagelærer 2: vi får ikke gått i dybden på ting

Barnehagelærer 1: Og det er jo morsomt med en stor barnehage at jeg merker forskjell på avdelinger hvordan de fokuserer på avdelingen [...] jeg må tvinge meg til å holde meg fast i planverket vårt

Det kan være mange grunner til at de ikke får gått i dybden på dette temaet slik hun sier. Hverdagen er travel og det er mye som skal gjøres og tas stilling til, og kanskje det å ha fokus på et tema kommer i skyggen av dette? Å fokusere ulikt forstår jeg her som å utføre praksis ulikt og kanskje også vektlegge ulike ting ved et felles tema. Å tvinge seg til å holde fast i planverket sier denne barnehagelæreren, og dette forstår jeg slik at det kan være en vanskelig kombinasjonen mellom plan og praksis.

Den ”feitesten fronten” står i årsplanen sier en barnehagelærer (1). Det blir også sagt at det er i årsplanen de store fine visjonene er, de en har et ønske om å jobbe etter. Det som står om medvirkning i årsplanen er stort sett likt det som står i rammeplanen.

Barnehagelærer 1: *den feitesten fronten står i årsplanen, de store fine visjonene slik vi har lyst til å jobbe, [...] der står det jo mye likt i forhold til det som står i rammeplanen i forhold til medvirkning. [...] jeg må tvinge meg til å holde meg fast i planverket vårt*

I årsplanen står de store fine visjonene som de ansatte ønsker å jobbe etter, og denne barnehagelæreren ser på årsplanen som et dokument der den ”feitesten fronten” blir presentert. Det sies også at temaet medvirkning i årsplanen er skrevet stort sett likt slik det er skrevet frem i rammeplanen. Til sist i dette sitatet sier denne barnehagelæreren at hun må tvinge seg til å holde fast i planverket. Sammenhengen mellom planverk og praksis synes å være komplisert i og med at hun sier dette. Det synes som om bindeleddet mellom praksis og rammeplan, altså årsplanen, ikke er tydelig og konkret nok, slik jeg ser det.

4.2.3 Diskusjon av årsplan

Årsplanene har alle beskrevet temaet barns medvirkning i en egen hedding der medvirkning er nevnt. I årsplanene finner jeg relativt like formuleringer om barns medvirkning, og de er også nokså like i formuleringen om barns medvirkning som i rammeplanen. Utover dette har barnehagene skrevet frem temaet barns medvirkning ulikt i årsplanen. I noen årsplaner er temaet fremme flere steder som innenfor heddingene barnesyn, danning, lek, læring, visjon og satsingsområde, rommet og fagområder. Andre barnehagers årsplaner synes ikke temaet barns medvirkning så tydelig, da det hovedsakelig viser igjen i egen hedding og i heddingen voksenrollen. Denne ulikheten i å presentere barns medvirkning på i årsplan, tenker jeg kan være på grunn av ulik kunnskap om læreplan. Goodlad (i Engelsen, 1999) beskrev fem måter å forstå læreplan på, der den *oppfattede læreplanen* omhandler læreplan slik den blir lest, oppfattet og tolket.

Rammeplanen trenger å reflekteres over og tolkes til egen praksis via årsplanen, tenker jeg. En av barnehagelærerne (1) i studien side 57 fortalte at i årsplanen står det mye likt om medvirkning slik det står i rammeplanen. Slik sett kan en undre seg over om dette er et naivt syn på læreplan, der innholdet i rammeplanen ses på som fasit og at det dermed ikke er behov for å gjøre innholdet i rammeplan om til egen praksis (jf. Alvestad, 2004a). Kan dette være årsaken til at barns medvirkning er lite innarbeidet i årsplanene? Ved å

diskutere, tolke og bearbeide innhold i rammeplan kan en muligens få frem et felles og lokalt perspektiv på barns medvirkning som kan presenteres i årsplan. Ut fra utsagnet er det vel muligens også et behov for å diskutere hva som står i årsplanen, slik at ”de store fine visjonene” blir en del av praksis hos alle i barnehagen? Flere barnehagelærere i denne studien fortalte i samtale om årsplanarbeid at medvirkning ikke hadde vært diskutert i forbindelse med årsplanarbeidet. Det kan være vanskelig å ha en felles praksis dersom temaet ikke er oppe til diskusjon i personalgruppa. Der temaet er godt synlig i årsplanen kan muligens grunnen være at barnehagelærerne har reflektert og tolket rammeplanens føringer omkring barns medvirkning i den grad at det har blitt ens eget stoff.

Barnehagelærerne fortalte at det hadde vært en komite som utarbeidet årsplanen eller at planen var utarbeidet for flere år siden og ikke blitt revidert på innhold siden da. Da er det forståelig at barnehagelærere ikke eier innholdet i årsplanen og dermed ikke har innarbeidet planens visjoner til egen praksis. Noen av barnehagelærere sa at praksis innad i den enkelte barnehage var ulik, og det var opp til den enkelte barnehagelærer hvordan praksis rundt barns medvirkning ble praktisert. En av barnehagelærerne (3) sa at han ”ikke pugget årsplanen”. Han har ikke aktivert årsplanen selv, og jeg stiller spørsmål om årsplan blir ”fine ord på hylla” fremfor ”utvikling av praksis” (jf. Alvestad, 2004). Den *operasjonaliserte læreplanen* jf. Goodlad (i Engelsen, 1999) er den som kommer til uttrykk i det pedagogiske arbeidet med barna. Hvilke forståelse barnehagelærere har av læreplan vil være avgjørende for hvordan årsplanen og praksis i barnehagen blir. Alvestad (2004) sier at årsplanarbeidet er en sirkulær prosess som kontinuerlig pågår. ”Vi kan seie at årsplanlegginga har ein kumulativ effekt. Det vil seie at erfaringane legg seg på etter kvart og gir effekt ved at det vert eit større fundament å byggje planarbeidet på.” (ibid.) Erfaringer fra praksis må tas med i diskusjonene og refleksjonene rundt temaet barns medvirkning. På den måten blir prosessen rundt utarbeiding av barns medvirkning i årsplanen en sirkulær prosess der erfaringer og kunnskap blir fundament for videre arbeid. På denne måten er den operasjonaliserte læreplanen slik den fremstår for barna stadig i endring og temaet barns medvirkning blir også endret ettersom det gjøres nye erfaringer og ny kunnskap tilføres og konstrueres. En av barnehagelærerne (1) gir et bilde av en praksis som aktivt bruker årsplanen sin side 56, når hun sier at hun må stadig tvinge seg til å ”holde seg fast i planverket” for ikke bare å havne i det ”praktiske livet” som hun sier. Hva kan grunnen være til at hun må ”holde seg fast i planverket” og hvorfor er alternativet ”det praktiske livet”? Her kan det synes som om det praktiske livet og

planverket blir to ulike ting som er vanskelig å koble sammen, og kanskje løsningen er å se på begge deler som viktig for utarbeiding av årsplan, altså en sirkulær prosess. (jf. Alvestad ibid.)

4.3 Oppsummering

Jeg har nå presentert resultat fra intervju og analyse av årsplaner. I etterkant av hvert aspekt og av årsplan har jeg diskutert funnene. Jeg vil nå fortsette i neste kapittel med å diskutere noen hovedfunn.

5. OPPSUMMERENDE DRØFTING

Her vil jeg diskutere noen hovedfunn jeg fant i denne studien. Innledningsvis beskrev jeg to ulike syn på demokratibegrepet i en barnehagekontekst, og jeg vil nå først drøfte mine funn om medvirkning inn i heddingen *vidt og snevert syn på demokrati*. Så vil jeg drøfte funn fra analyse av årsplan og samtale med barnehagelærerne om temaet barns medvirkning i årsplanene, i heddingen *aktiv og passiv bruk av årsplan*. Så videre *forskning og oppsummering* der jeg viser til noen tanker om videre forskning på temaet. Til slutt *avsluttende refleksjon*.

5.1 Vidt og snevert syn på demokrati

I problemstillingen spurte jeg hvilke oppfatninger av barns medvirkning barnehagelærere har og i resultatene ble det tydelig at det var ulike oppfatninger om temaet. Jeg vil her gjøre en beskrivelse av det jeg kaller et vidt og et snevert syn på demokrati. Det vide synet på demokrati viser seg i funnene mine ved at medvirkning forstås som viktig for mennesket. Å uttrykke seg fritt, ta initiativ og ha innflytelse i avgjørelser som tas, ses som viktig for både barn og voksne. Barnehagelærerne fortalte også at det å bli respondert på av andre medmennesker er viktig for å oppleve at en er en person. Videre viser det vide synet på demokrati seg i denne studien seg ved at barnehagelærerne forteller om praksis der barnas innspill og deltakelse er viktig. Innspill fra barna viste seg for eksempel ved ønske om å lytte til musikk under måltidet, lov å ha med seg leker hjemmefra hver dag i barnehagen eller at barnas ytringer både verbalt og kroppslig viste at samlingsstund var kjedelig. Slike innspill fortalte barnehagelærerne at de tok alvorlig, og de forsøkte å endre praksis slik at barnas innspill ble realisert. Barnehagelærerne så på seg selv som betydningsfulle for barnas medvirkning ved at de var lydhøre for barnas innspill som vist over, og at de også forsøkte å se barns motiv og ønsker ut fra barnas perspektiv. Barnehagelærerne fortalte om situasjoner der de måtte ta avgjørelser som var til barnas beste, men som kanskje ikke var så populære avgjørelser hos barna. Da var det viktig for dem at de forklarte barna om sin avgjørelse samtidig med at de viste forståelse for barna perspektiv. Dette er noen eksempler på barnehagelæreres oppfatninger av barns medvirkning og oppfatninger av hvordan medvirkning blir praktisert, som jeg setter inn i en vid forståelse av demokrati i barnehagekontekst.

Det snevre synet på demokrati viser seg i funnene mine ved at barnehagelærerne ser på barns medvirkning som for eksempel viktig for fremtiden. Den medvirkningen barna får del i nå blir som ”positive opplevelser i banken deres”, var det en av barnehagelærerne som sa. Medvirkning i barnehagen gir også barna erfaring i en demokratisk tradisjon, og blir på en måte en forberedelse til livet frem i tid. Barnehagelærerne forståelse av medvirkning i pedagogisk praksis viser seg ved å lage rammer for dette. I denne studien viser rammene seg som valgmuligheter for barna og møter som de kaller barnemøter. Barnehagelærerne sier også at den voksne har betydning for barnas medvirkning ved at de for eksempel i samlingsstunden gir barna mulighet for å stille spørsmål. Dette er noen eksempler på barnehagelæreres oppfatninger av barns medvirkning og oppfatninger av hvordan medvirkning blir praktisert, som jeg setter inn i en snever forståelse av demokrati i barnehagekontekst.

Hva betyr det for barnehagen i praksis at det er så ulike oppfatninger om barns medvirkning? Ulike syn på barn og barndom kan ha betydning for hvordan barnehagelærerne oppfatter barns medvirkning? James, Prout og Jenks (1998) beskriver syn på barndommen som ”human beings” og ”human becomings”, og disse to ulike synene å se barndom på kan ha innvirkning på hvordan barns medvirkning blir forstått og praktisert. Det medvirkende subjektet her og nå, eller medvirkning til nytte for fremtiden. Det blir på en måte slik en av barnehagelærerne uttale at barns medvirkning blir: ”positive opplevelser i banken deres”. Både barn, voksne og gamle er i en kontinuerlig utviklingsprosess der en stadig gjør seg erfaringer, og slik sett kan en si at en alltid vil være i en ”human becomings” situasjon. En vil alltid lære noe nytt som en tar med seg videre, og det blir derfor viktig hvordan en blir møtt når en tar initiativ eller bringer frem noe nytt (jf. Arendt, 2008). Rammeplanen sier at den voksnes syn på barn og barndom vil ha konsekvenser for hvordan en forstår barns medvirkning (KD, 2011, s. 17). Skal en se ut fra rammeplanen, så tenker jeg at funnene i denne studien som jeg setter inn i en vid og naiv forståelse av demokratibegrepet kan bero på de ulike synene på barn og barndom.

Dewey (2000a) sier at demokrati er en livsform, der en er i samhandling med andre. Dette kan være arbeidsoppgaver som voksne og barn er sammen om, og kan også forstås som ”ein treledda relasjon” (jf. Skjevheim, 2005) Det er de to subjektene; barnet – barnet eller barnet – voksen som har et felles fokus eller en felles interesse. ”Det tredje” er noe Østrem (2012) har skrevet inn i en barnehagekontekst der hun sier at det ikke handler om

å sette barnet i sentrum, men ved å engasjere seg om det tredje vil en ivareta det enkelte barnets perspektiv. Ved å rette oppmerksomheten mot noe konkret og betydningsfullt som er utenfor barnet, kan de bidra til å fremme barns medvirkning. (ibid. s. 69). I følge Arendt (2008) er mennesket en helt ny begynnelse som kommer inn i verden som noe unikt og nytt. Det nye er ikke personen i seg selv, men handlingene til personen. Barn blir ut fra denne forståelsen subjekt når andre menneskene rundt responderer på barnets bidrag eller handling. En praksis som ivaretar mye av det Arendt (ibid.) og Dewey (2000a) her bringer frem, er slik jeg ser det representanter for et vidt syn på demokrati.

Samuelsson og Sheridan (2003) sier at en forutsetning for barns medvirkning er at voksne behandler barn med samme respekt som voksne. Voksne må forsøke å tolke barnas meningsskaping ut fra barnas måter å være på og uttrykke seg på. Skal en tolke barnas meningsskaping slik, vil det være nødvendig å lytte og bruke tid på å følge barnas spor. Hverdagen må da ha rom for at en kan være til stede på barnas premisser og barn som subjekt må likestilles med voksne (ibid. s. 72). Bae (2009) viser i sin forskning til fire aspekter i samhandling mellom voksne og barn der barn får stor grad av medvirkning. Samhandlingen bør være preget av voksnes evne til å: følge opp barns initiativ, til å gi følelsesmessig respons og uttrykk, å ha en leken holdning til barn, og å kunne skifte perspektiv og følge barnets perspektiv. Dette er kvaliteter i samhandling mellom voksne og barn som tydeliggjør den voksnes ansvar for å bringe barnet frem som et medvirkende subjekt. I denne studien beskriver barnehagelærer (1) et ønske om å ”bare glemme klokka” og ”se hva som skjer, ja det hadde vært spennende”. Dette tolker jeg er en barnehagelærer som har de fire aspektene (jf. Bae) i samhandling med barn som gir barn medvirkning. Hun er innstilt på å skifte perspektiv og følge barnas perspektiv og hun har en leken innstilling til barnas eventuelle initiativ. Denne barnehagelærerens ønske om å glemme klokka kan også være et uttrykk for at barnas innspill i dagen er viktige og derfor ses på som et bidrag fra et medmenneske (jf. Johansson, 2003, s.49). Voksnes syn på barn (jf. Samuelson, Sheridan, Bae & Johansson) blir i en praksis med vidt syn på demokrati, synliggjort ved at den voksne behandler barna som subjekt og deres initiativ er like viktige som voksnes.

Et snevert syn på demokrati viser seg ved at barna får valgmuligheter og at det arrangeres barnemøter jevnlig. Barnemøtene og valgmulighetene barna i noen av barnehagene i denne studie har, kan være en måte å synliggjøre barns medvirkning på.

Barnehagelærerne argumenterer for at valgmuligheter er en måte å organisere barn og aktiviteter på. I en travel hverdag med mange barn kan det være forståelig at en må lage system slik at barns deltakelse i ulike aktiviteter blir fordelt ut systematisk.

Bae (2006) sier at ”det å møte barn som subjekt med rettigheter i forhold til eget liv, forutsetter å gi opp tradisjonelle roller hvor voksne ser barn som mangelfulle og tar sin definisjonsmakt for gitt.” Jeg spør meg her, ut fra resultatene om barna i en praksis som preges av valgmuligheter blir sett som mangelfulle, der de kun får velge mellom få aktiviteter og leker? Er det bare voksne som definerer hva barna skal velge mellom? I så tilfelle kan dette være et uttrykk for ”voksne som vet best” og barnas bidrag blir sett som ”irrasjonelle” (jf. Johansson, 2003). Bae (2009) sier at det er en fallgrube dersom en legger vekt på formelle aspekter ved demokratisk liv som for eksempel valg, møter og avgjørelser gjort etter flertallsprinsippet. Slike praksiser sier hun gir små mulighet for forskjeller og mangfold. Barnas bidrag blir tatt opp på møter, og en kan spørre om barnas bidrag i det daglige blir ivaretatt og respondert på (jf. Arendt, 2008)? Hva vil en slik praksis si for hvordan barn oppfatter medvirkning og for hvordan barn får medvirkning i barnehagen i dag? Dette blir på en måte en oppvekst der en lærer om demokratiet som system fremfor en oppvekst i en demokratisk barnehage, slik jeg ser det. Det er selvsagt en utfordring å balansere mellom å gi barn valg og samtidig åpne for barnas initiativ.

Barnet som deltaker eller medvirker kan ses på som en individuell rettighetstankegang (Kjørholt, 2010), eller som en etisk og demokratisk praksis (Bae, 2009). Jeg ser at praksis her kan være preget av det Kjørholt kaller en individuell rettighetstankegang. Barnets rett til å gjøre egne valg og delta i barnemøte blir profilert fremfor barnehagen som en demokratisk livsform. En utfordring til de av barnehagelærerne som praktiserer valgmuligheter og barnemøter blir å skaffe seg kunnskap om barnas erfaringer og opplevelser i slike valg og møter. I barnehagen blir det viktig å ha en åpen samtale gjennom hele dagen der en kan utveksle ulike meninger og erfaringer, og ikke begrense dette til et barnemøte (jf. Dewey). De ulike samtalene som dukker opp underveis i løpet av dagen er møter der barn får bringe frem sine perspektiv der og da, uten at de må representere noen eller vente med å ta opp ting til det blir et punkt på en sakliste for et møte som skal være frem i tid (jf. brødristeren). Barnemøter i barnehagekontekst kan på denne måten bli et møte som begrenser demokratiet fremfor å fremme det, skal vi ta Dewey sitt perspektiv på alvor. Barnehagelærerne i denne studien omtalte slike møter for ”barnemøter”, og det i seg selv kan gi tanker om at det ”er på liksom”. Navnet på møtet

gir ingen forståelse av at dette er et felles møte for dem som er sammen i barnehagen; altså både voksne og barn.

5.2 Aktiv og passiv bruk av årsplanen

I problemstillingen spurte jeg om hvordan barns medvirkning kom frem i barnehagenes årsplaner. I resultatdelen har jeg vist til ulike oppfatninger av temaet medvirkning og ulike måter temaet kom frem på i årsplanene. Resultatene viser at barnehagenes årsplaner har beskrevet temaet barns medvirkning ulikt i omfang. Alle årsplanene har skrevet om barns medvirkning under egen hedding ”Barns medvirkning”. Noen årsplaner viser også til barns medvirkning innenfor flere heddinger som for eksempel lek, læring, arbeid med overgang barnehage-skole, osv. Et annet resultat i denne studien er at teksten i heddingen ”Barns medvirkning”, synes å være nokså lik i alle årsplanene og har likhetstrekk med formuleringene med samme tema i rammeplanen. Resultatene fra samtaler med barnehagelærerne viser at det er ulik forståelse omkring årsplanens betydning for pedagogisk praksis. Det kom frem at årsplanen ble utarbeidet for fem år siden eller at det var en komite som gjorde arbeidet med å skrive den. Slik jeg forstår dette kan det være at den formelle læreplanen (jf. Goodlad i Engelsen, 1999), altså rammeplanen er den barnehagelærerne styrer sin praksis fra. Rammeplanen har ikke blitt tolket og diskutert inn i årsplan av barnehagelærerne. Årsplanen blir dermed en plan som ikke er innarbeidet i barnehagelærernes praksis.

En aktiv bruk av årsplan blir vist ved barnehagelærer (1) som sier: ”jeg må tvinge meg til å holde meg fast i planverket vårt”. Jeg tenker at hun aktivt prøver å bruke årsplanen som styringsverktøy for pedagogisk praksis. Det kan også synes som om barnehagene som har en årsplan der barns medvirkning er tydelig under flere av heddingene, har en aktivt bruk av årsplanen. En kan se det slik at de har et reflektert forhold til innholdet i årsplanen. Samtidig erfarte jeg at i samtaler med barnehagelærerne var det nødvendigvis ikke var sammenheng mellom et vidt syn på demokrati og en årsplan som kommer inn under det jeg kaller en aktiv bruk av årsplan. Resultat i denne studien som jeg tillegger en passiv bruk av årsplanen viser seg ved at temaet er lite presentert i årsplan, årsplanen blir utarbeidet av en komite eller har blitt utarbeidet for flere år siden uten å ha blitt diskutert og revidert i etterkant. Et annet resultat er også teksten om barns medvirkning som har mange likhetstrekk med teksten i rammeplanen. Dette setter jeg også inn i en passiv bruk

av årsplan. Når årsplanen blir lite brukt blir temaet beskrevet slik det står i rammeplanen uten at det har blitt transformert til egen praksis. En årsplan skal forsøke å kommunisere vesentlige trekk som rammeplanen gir. Og arbeidet for barnehagelærerne blir å se rammeplanen i et kritisk lys, granske den og overføre den til sin praksis i sin barnehage (jf. Stenhouses i Engelsen, 1999, s. 68).

Alvestad (2004) beskriver årsplanarbeid som en sirkulær prosess der erfaringer fra praksis og diskusjoner hos personalet i fellesskap pågår over tid. Årsplanen blir på den måten et dokument som stadig er i endring, og erfaringene en får av dette arbeidet gjør at en får et stadig større fundament å bygge planarbeidet og praksis på. Barnehagelærerne fortalte at det rådet ulik praksis omkring temaet barns medvirkning på de ulike avdelingene i barnehagen. Dette kan tyde på at en slik sirkulær prosess omkring årsplanarbeidet ikke har vært til stede. Alvestad (ibid.) sier: "Eit av dei områda som vert problematisert og synast å vere sentralt for førskolelærarane er nettopp forholdet mellom planens intensjonar og egne intensjonar. Det vil seie forholdet mellom personleg, pedagogisk og praktisk grunnsyn og planintensjonar og verdiar." Resultat i min studie peker på at det er ulik praksis innad i en og samme barnehage, og det er gjerne ikke rart at praksis blir ulik når en ikke har utarbeidet årsplanen sammen og fått noen felles kriterier for hvordan en skal forstå og praktisere barns medvirkning innad i barnehagen. Dette vil også være i samsvar med rammeplanen som sier at årsplanen skal være et arbeidsdokument for personalet i barnehagen for å styre virksomheten i en bevisst og uttalt retning (KD, 2011, s. 55). Får en til en sirkulær prosess (jf. Alvestad) vil en muligens få en aktiv bruk av årsplanen.

5.3. Videre forskning og oppsummering

I denne forskningen fant jeg ulike oppfatninger av barns medvirkning hos de fem barnehagelærerne, og jeg fant at barns medvirkning kom ulikt frem i årsplanene til de fem barnehagene. Det var forståelser både innenfor et vidt og et snevert syn på demokrati. Dette sier meg at en må forske mer på temaet barns medvirkning. Barnas perspektiv, hvordan opplever barn å få valgmuligheter og hvordan opplever barn å delta i barnemøter? Det ville også være interessant å se mer forskning på og synliggjøring av barns medvirkning i det daglige i barnehagen. Dette for å gi barnehagelærerne mer innsikt i hvor viktig det er å ta barns perspektiv og sammen med dem være engasjert om det

samme (j.f. Arendt, 2008; Skjervheim, 2005 & Østrem 2012). Når det gjelder funnene mine som jeg har satt inn i et vidt eller snevert syn på demokrati, så finner jeg støtte i annen forskning som også har funnet at barnehagelærere har ulike forståelser (j.f. Østrem, 2009 & Bae, 2009). Dette tenker jeg er viktig å tydeliggjøre mer for å øke kompetansen og kompleksiteten i temaet. Rammeplanen (2011, s. 22) sier: ”Som pedagogisk samfunnsinstitusjon må barnehagen være i endring og utvikling. Barnehagen skal være en lærende organisasjon slik at den er rustet til å møte nye krav og utfordringer. Kvalitetsutvikling i barnehagen innebærer en stadig utvikling av personalets kompetanse.” En lærende organisasjon tenker jeg medfører at en har barnehagelærere som klarer å løfte perspektivet over avdelingsnivå og den enkelte barnegruppe og ser barnehagen som helhet. De stiller seg spørsmål som: hva er det denne barnehagen skal utvikle av kunnskap innen temaet barns medvirkning? Slike spørsmål må barnehagelærere og styrere stille seg innad i den enkelte barnehage, og kommunene må løfte dette spørsmålet opp slik at en kan drive kompetansehevende arbeid på tvers av barnehagene i kommunen. I denne studien er det den passive bruken av årsplan som er mest fremtredende. Læreplan og praksis er et stort og komplekst felt, som jeg ser det er et stort behov å forske videre på i en barnehagekontekst. I denne studien har jeg snakket med barnehagelærere som arbeidet i store barnehage (j.f. Vassenden et al., 2011). Slike store barnehager har ofte flere personer i administrasjonen som har høy faglig kompetanse, og slik sett skulle en tro at det var større ressurser til å arbeide mot at barnehagelærerne fikk en mer lik praksis omkring temaet barns medvirkning. På bakgrunn av mine funn i denne studien, vil det være interessant med lignende forskning i barnehager som er i en mindre størrelsesorden.

5.4 Avsluttende refleksjon

Med denne studien ønsker jeg å bidra med kunnskap om begrepet barns medvirkning. Jeg stilte meg spørsmålet om *hvilke oppfatninger av barns medvirkning kommer frem gjennom samtaler med barnehagelærere?*, og *hvordan kommer medvirkning frem i barnehagenes årsplan?*” Barnehagelærerne ser betydningen av medvirkning og de har hjulpet meg til å se ulike sider av dette begrepet. Jeg har sett at det kommuniseres ulikt både ut fra samtalene og årsplanene. Jeg har fått en innsikt i temaet som har vist meg at praksisfeltet trenger stadig ny utvikling og forskning på dette temaet. Ikke minst ser jeg nødvendigheten av at temaet medvirkning blir kommunisert ut til foreldre og andre for

eksempel i årsplan, fordi en da vil øke forståelsen for barns daglige *medvirkning* som viktig pedagogisk praksis. Jeg har to ganger i løpet av den siste uken fortalt andre om temaet jeg skriver om i denne oppgaven, og deres reaksjon viser at kjennskap til temaet må synliggjøres mer. Barns medvirkning handler ikke om at barn skal bestemme alt, men om å se dem som subjekt. Bae (2006 b) sier at ved å se barn som subjekt ”fordrer det en ny samfunnsmessig forståelse av barnehagens betydning i barns og familiers liv, samt en voksenrolle hvor voksne tar ansvar for å møte barns perspektiv og opplevelser med omsorg og utfordringer”. Demokrati kan forstås på ulike måter. Det kan også være vanskelig å få frem de ulike forståelsene av dette begrepet. Min studie er her et bidrag til å få frem noen av de fasettene av forståelser omkring barns medvirkning. Jeg startet studien med noen refleksjoner over terroren som rammet Norge i 2011. I forordet til Nordisk Barnehageforskning skrev Jansen, Johansson og Ødegaard (2011) følgende om situasjonen rundt terrorangrepet i Oslo der mennesker svarte på angrepet med å legge ned roser:

Svaret er: mer demokrati, mer toleranse, mer åpenhet. Ungdom ønsker og krever trygghet til fortsatte kritiske dialoger. Dette sier noe om kraften i demokratibegrepet i dag og stiller fortsatte krav om flere diskusjoner og mer kunnskap om vilkår for barns deltakelse og hva demokratibegrepet innebærer for barnehagen i dag. Demokratibegrepet er ikke selvsagt, men noe som stadig må forsvares og gjenopprettes. (ibid., s. 61)

Slik jeg ser det trenger vi flere diskusjoner og mer kunnskap om barns medvirkning, både innad i barnehage, i kommuner, utdanning og samfunnet ellers. Barnehagen er viktig som det første steget i livslang læringsprosess mot demokrati som livsform.

LITTERATUR

Alvestad, M., & Pramling Samuelsson, I. (1999). A Comparison of the National Preschool Curricula in Norway and Aweese. *Early Childhood Research & Practice* 1 (2). Lokalisert på <http://ecrp.uiuc.edu/vin2/index.html>

Alvestad, M. (2001). Rammepplan i barnehagen – fine ord på hylla eller utvikling av praksis? *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 4, 281-304.

Alvestad, M. (2004 a). Årsplanar i barnehagen – intensjonar og realitetar i praksis? *Norsk pedagogisk tidsskrift*, Skriftserie nr.1: Universitetsforlaget

Alvestad, M. (2004 b). *Årsplanarbeid i barnehagen*. Oslo: Universitetsforlaget

Alvesson, M. & Sköldberg, K. (2008). *Tolkning och reflektion. Vetenskapsfilosofi och kvalitativ metod*. Lund: Studentlitteratur AB.

Arendt, H. (1977). *Between Past and Future*. New York: penguin classics

Arendt, H. (2008). *Menneskets vilkår*. Danmark: Gyldendal

Bae, B. (2006 a). Perspektiver på barns medvirkning i barnehagen. *Temahefte om barns medvirkning*. (s. 6-27). [Oslo]: Kunnskapsdepartementet.

Bae, B. (2006 b). *Å se barn som subjekt – noen konsekvenser for pedagogisk arbeid i barnehagen*. Kunnskapsdepartementet. <http://odin.dep.no> Lokalisert på <http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/tema/barnehager/a-se-barn-som-subjekt---noen-konsekvenser.html?id=440489>

Bae, B. (2009). Children's right to participate – challenges in everyday interactions. *European Early Childhood Education Research Journal* 17:3, 391-406.

Biesta, G. J. J. (2012). *Læring Retur. Demokratisk dannelse for en menneskelig fremtid*. København: Forlaget Unge Pædagoger og forfatteren

Bratterud, Å., Sandseter, E. B. H. & Seland, M. (2012). *Barns trivsel og medvirkning i barnehagen*. Rapport nr. 21. Trondheim: Barnevernets utviklingssenter.

Dewey, J. (2000 a). Skapende demokrati – oppgaven foran oss. Vaage, S. (Red.) *Utdanning til demokrati. Barnet, skolen og den nye læreplanen. John Dewey i utvalg*. Oslo: Abstrakt forlag s. 263-269

Dewey, J. (2000 b). Konstruksjon og kritikk. Vaage, S. (Red.) *Utdanning til demokrati. Barnet, skolen og den nye læreplanen. John Dewey i utvalg*. Oslo: Abstrakt forlag s. 233-250

Dewey, J. (2009). *Demokrati och utbildning*. Göteborg: Bokförlaget Daidalos AB.

Eide, B. J. Winger, N. (2006). Dilemmaer ved barns medvirkning. *Temahefte om barns medvirkning*. (s. 28-51). [Oslo]: Kunnskapsdepartementet.

Engelsen, B. U. (1999). *Kan læring planlegges? Arbeid med læreplaner – hva, hvordan, hvorfor*. (3. utg.). Oslo: Ad Notam Gyldendal AS

FNs konvensjon om barnets rettigheter (2003). Oslo: Barne- og familiedepartementet.

Frantzen, U. (1992). Om erkjennelse og forskning. Bae, B. & Waastad, J. E. (Red.). *Erkjennelse og Anerkjennelse. Perspektiver på relasjoner*. Oslo: Universitetsforlaget.

Grindland, B. (2011). Uenighet som demokratisk praksis i måltidsfellesskapet på småbarnsavdeling. *Nordisk Barnehageforskning*, 4(2), 75-90.

Gilje, N. & Grimen, H. (1993). *Samfunnsvitenskapelige forutsetninger. Innføring i samfunnsvitenskapenes vitenskapsfilosofi*. Oslo: Universitetsforlaget.

Gundem, B. B. (2008). *Perspektiv på læreplanen*. Bergen: Fagbokforlaget.

Gundersen, D. (2002). *Norske synonymer blå ordbok*. Oslo: Kunnskapsforlaget

Høstmælingen, N., Kjørholt, E. S. & Sandber, K. (2012). *Barnekonvensjonen. Barns rettigheter i Norge*. (2. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.

James, A., Prout, A. & Jenks, C. (1998). *Theorizing Childhood*. Oxford: Polity Press.

Jansen, K. E., Johansson, E. & Ødegaard, E. E. (2011). Forord: På jakt etter demokratibegrepet i barnehagen. *Nordisk Barnehageforskning*, 4(2), 61-64.

Johansson, E. (2003). Att närma sig barns perspektiv. *Pedagogisk Forskning i Sverige*, 8(1-2).

Kjørholt, A. T. (2005). The competent child and the right to be oneself: Reflections on children as fellow citizen in an early childhood centre. Clark, A, Kjørholt, A. T. & Moss, P. (Red.). *Beyond listening: Children's perspectives on early childhood services* (s. 151–174). Bristol: Policy Press.

Kjørholt, A., T. (2010). Barnehagen som lekegrind for autonomi og valgfrihet? Kjørholt, A. T. (Red.) *Barn som samfunnsborgere – til barnets beste?* Oslo: Universitetsforlaget

Korczak, J. (2003). *Barnets rätt till respekt*. Stockholm: Natur och kultur

Kunnskapsdepartementet. (2006). *Temahefte om barns medvirkning*. Oslo: Departementet.

Kunnskapsdepartementet (2008). Kvalitet i barnehagen. (St. meld. nr. 41, 2008-2009). Oslo: Departementet.

Kunnskapsdepartementet. (2011). *Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver*. Oslo: Departementet.

Kvale, S. & Brinkmann, S. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju*. (2. utg.). Oslo: Gyldendal Akademiske.

Lov om barnehage. (2011). Fra <http://www.lovdata.no/all/nl-20050617-064.html>

Marton, F. & Booth, S. (1997). *Learning and awareness*. New Jersey: Library of Congress Cataloging-in-Publication Data.

Nordin – Hultman, E. (2004). *Pedagogiske miljøer og barns subjektskaping*. Oslo: Pedagogisk Forum.

Postholm, M., B. (2010): *Kvalitativ metode. En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier*. Oslo: Universitetsforlaget.

Qvarsell, B. (2001). Juridik och politik i barnpedagogiken – om FN-konventionens dilemma. *Utbildning & Demokrati*, 10(2), 51-63.

Qvarsell, B. (2003). Barns perspektiv och mänskliga rättigheter. Godhetsmaximering eller kunnskapsbildning? *Pedagogisk Forskning i Sverige*, 8(1-2), 101-113

Qvarsell, B. (2011). Demokrati som möjlighet i små barns liv och verksamhet. *Nordisk Barnehageforskning*, 4(2), 65-74

Rammeplan for barnehagen (1995). Q-0903 B. Oslo: BDF Barne og familiedepartementet

Rønning, G. S. (2013). *Rammeplan for barnehagen, hva så?* Oslo: Cappelen Damm AS.

Samuelsson, I. P. & Carlsson, M. A. (2009). *Det lekende lærende barnet i en utviklingspedagogisk teori*. Oslo: Universitetsforlaget.

- Samuelsson, I. P. & Sheridan, S. (2001). Children's Conceptions of Participation and Influence in Pre-school: a perspective on pedagogical quality. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 2(2).
- Samuelsson, I. P. & Sheridan, S. (2003). Delaktighet som värdering och pedagogik. *Pedagogisk Forskning i Sverige*, 8(1-2).
- Seland, M. (2004). Barnesamtalen-Narrative gruppeintervju med barn som en vei til medbestemmelse og nye erkjennelser i barnehagen. (Hovedfagsoppgave). Trondheim: Dronning Mauds Minne.
- Seland, M. (2009). *Det moderne barn og den fleksible barnehagen. Et etnografisk studie av barnehagens hverdagsliv i lys av nyere diskurser og kommunal virkelighet.* (Doktorgradsavhandling). Trondheim: NTNU og Nordisk Senter for Barnehageforskning
- Seland, M. (2011). *Livet i den fleksible barnehagen.* Oslo: Universitetsforlaget
- Skjervheim, H. (2005). *Mennesket.* Oslo: Universitetsforlaget
- Thagaard, T. (2009). *Systematikk og innlevelse.* (3.utg.). Bergen: Fagbokforlaget
- Thuen, H. (2011). *Om barnet. Oppdragelse, opplæring og omsorg gjennom historien.* Oslo: Abstrakt forlag AS.
- Vassenden, A., Thygesen, J., Bayer, S. B., Alvestad, M. & Abrahamsen, G. (2011). Barnehagens organisering og strukturelle faktorerers betydning for kvalitet. Rapport IRIS – 2011/029.
- Wadel, C. (1991). *Feltarbeid i egen kultur - en innføring i kvalitativt orientert samfunnsforskning.* Flekkefjord: SEEK A/S.
- Woodhead, M. (2005). Early Childhood Development: A Question of Rights. *International Journal of Early Childhood*, 37, 379-398.
- Østrem, S. (2007). *Barns subjektivitet og likeverd.* (Doktoravhandling). Oslo: Universitetet.
- Østrem, S., Bjar, H., Føsker, L., Hogsnes, H. D., Jansen, T. T., Nordtømme, S., Tholin, K. R. (2009). *Alle teller mer. En evaluering av hvordan Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver blir innført, brukt og erfart.* Tønsberg: Høgskolen i Vestfold
- Østrem, S. (2012). *Barnet som subjekt. Etikk, demokrati og pedagogisk ansvar.* Oslo: Cappelen Damm AS

VEDLEGG 1

Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjektet

” Hvilke oppfatninger av medvirkning kommer fram gjennom samtaler med barnehagelærere? ”

Bakgrunn og formål

Mitt navn er Oddveig Øgaard. Jeg er utdannet førskolelærer og er nå masterstudent i barnehagevitenskap ved Universitetet i Stavanger, humanistisk fakultet og institutt for førskolelærerutdanningen. I forbindelse med min masteroppgave skal jeg høsten 2013 gjennomføre samtaler/intervju med barnehagelærere, der jeg vil undersøke hvilke oppfatninger av medvirkning som kommer frem.

Formålet med studien er å forske på hvordan barns medvirkning kommer frem i fem forskjellige barnehager. Med denne studien ønsker jeg å tilføre praksisfeltet ny forskning og nye innspill på temaet barns medvirkning.

Utvalget er gjort ut fra at jeg vil forske innenfor store barnehager og jeg har derfor valgt ut fem barnehager i størrelsen ca. 150 – 300 barn. Jeg vil se på skriftlig planverktøy som f.eks. årsplan og virksomhetsplan/4års plan. Foruten dette vil jeg ha individuelle samtaler med barnehagelærere med godkjent utdanning og som jobber med barn over 3 år, i hver barnehage. Årsaken til at jeg ønsker å snakke med barnehagelærer som jobber med barn over 3 år, er at jeg vil undersøke på hvilke måter barn har medvirkning innen denne aldersgruppen i barnehagen. Jeg har valgt å la styrer i hver barnehage trekke ut en person. Dette for at det praktisk skal være enklere å finne en barnehagelærer som har mulighet/anledning til å møte til ett av tidspunktene jeg har satt opp til samtale.

Hva innebærer deltakelse i studien?

Samtalen/intervjuet vil handle om barns medvirkning, hvordan praktisert og hvordan forstått. Jeg vil notere under samtalene samtidig som jeg vil benytte meg av å ta opp lyden på I phone for å siden transkribere og få frem en best mulig korrekt gjentakelse av ytringer.

Hva skjer med informasjonen om deg?

All informasjon fra samtaler/intervju vil bli behandlet konfidensielt og kodet. Det vil ikke være mulig å spore tilbake til person eller hvilken barnehage en viser til. Tilgang på lydfiler og notat blir kun behandlet av meg som er ansvarlig for masteroppgaven. Lydfiler vil bli slettet etter prosjektets avslutting i slutten av mai 2014.

Alle personopplysninger vil bli behandlet konfidensielt. Navnelister og koder for personer og barnehager blir oppbevart atskilt fra hverandre. Materiellet blir også lagret på en privat datamaskin eller på I phone med kode.

Deltakerne vil ikke kunne gjenkjennes i masteroppgaven.

Prosjektet skal etter planen avsluttes i slutten av mai 2014. Lydfiler, navnelister og koder for navn vil da bli slettet.

Frivillig deltakelse

Det er frivillig å delta i studien, og du kan når som helst trekke ditt samtykke uten å oppgi noen grunn. Dersom du trekker deg, vil alle opplysninger om deg bli anonymisert.

Dersom du har spørsmål til studien, ta kontakt med

Oddveig Øgaard

Tlf: 99419939

Masterstudent ved Universitetet i Stavanger, institutt for førskolelærerutdanningen.

Veiledere: Marit Alvestad, tlf.: 51833537

Anita Berge, tlf.: 51833489

Studien er meldt til Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS.

Med vennlig hilsen Oddveig Øgaard

Masterstudent i barnehagevitenskap ved UIS

Lyngveien 12, 4340 Bryne

Tlf: 99419939

oogaard@lyse.net

Samtykke til deltakelse i studien

Jeg har mottatt informasjon om studien, og er villig til å delta

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Til slutt; jeg har noen spørsmål som det er fint om du fyller ut eller har klar når jeg kommer:

1. Hvor mange barn går i din barnehage totalt?
2. Hvor mange barn har du i din gruppe?
3. Hvor lenge har du jobbet som barnehagelærer?
4. Har du jobbet med barnegrupper 1-3 år?
5. Hvilke spesialisering/etterutdanning har du?

VEDLEGG 2

Intervjuguide

Del 1)

1. Hva legger du i begrepet ”medvirkning” og ”barns medvirkning”?
2. Hvordan arbeider du med barns medvirkning i det daglige livet i avdelingen/barnegruppa di?
3. Hvordan arbeider dere som personale med ”barns medvirkning” i barnehagen som helhet?
4. Hvilken betydning har arbeidet med barns medvirkning for barna slik du ser det?
5. Kan du gi eksempler på arbeidet med barns medvirkning i din barnegruppe/avdeling/barnehage?

Del 2)

1. Diskuterer dere ”barns medvirkning” i forbindelse med årsplanarbeidet i barnehagen?
2. Ble det konkretisert i årsplanen? I så fall hvordan kom det til uttrykk der?
3. Hvordan kommer det som står i årsplanen til uttrykk i det praktiske arbeidet med barna i barnehagen?
4. Er det noe annet du vil legge til som vi ikke har vært innom angående temaet barns medvirkning? Barns medvirkning og årsplan – i teori og praksis?